

في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة

# الميتا إنفعالية

M E T A E M O T I O N

لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية

الدكتور

وليد رضوان حسن

علم النفس التربوي بجامعة القصيم  
بالمملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور

حمدي علي الضرماوي

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة المنوفية - ج.م.ع  
وجامعة عمان العربية للدراسات العليا - الأردن



[www.darsafa.net](http://www.darsafa.net)











﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

في علم النفس المعرفي / التربية الخاصة

**الميتاإنفعالية**



في علم النفس المعرفي والتربية الخاصة

# الميتا انفعالية

**Metaemotion**

(لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية)

الأستاذ الدكتور

حمدي علي الضرماوي

أستاذ علم النفس التربوي

بجامعة المنوفية - ج.م.ع

وجامعة عمان العربية للدراسات العليا - الأردن

الدكتور

وليد رضوان حسن

علم النفس التربوي بجامعة القصيم

بالمملكة العربية السعودية

الطبعة الأولى

2009م - 1430هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2008 / 4 / 3702)

574

الغرماوي، حمدي علي  
الميتاانفعالية بين النموذج والتدريب / حمدي علي  
الغرماوي. - عمان: دار صفاء، 2008 .  
( ) ص  
ر . أ: (2008 / 4 / 3702)  
الواصفات : / المعاقون / / الإعاقة العقلية /

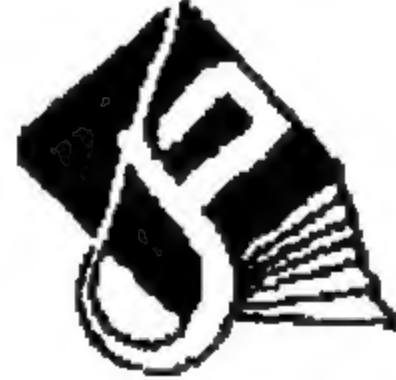
\* تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناسر

Copyright ©  
All rights reserved

الطبعة الأولى

2009 م - 1430 هـ



**دار صفاء للنشر والتوزيع**

عمان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس +962 6 4612190  
ص.ب 922762 عمان - 11192 الاردن

**DAR SAFA Publishing - Distributing**

Telefax: +962 6 4612190 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

<http://www.darsafa.net>

E-mail :safa@darsafa.net

ردمك 3-346-24-9957-978 ISBN



## الإهداء

إلى:

\* تلاميذنا الذين ينطقون العربية في أي مكان.

\* زملائنا في البحث العلمي السيكولوجي ممن ينطقون العربية في أي مكان.

اعتزازاً واحتراماً

أ. د حمدي الفرماوي

د. وليد رضوان



## الفهرس

11.....	تقديم الكتاب
13.....	المقدمة

### الفصل الأول

#### مقدمة عن الإنفعالات والعواطف

20.....	- طبيعة الإنفعال
21.....	- الخوف
23.....	- الغضب
26.....	- الفرح
26.....	- الحزن
26.....	- الشعور بالذنب
28.....	- اليأس
28.....	- الحسد
29.....	- الغيرة
29.....	- الزهو
30.....	- الحياء
31.....	- العواطف
32.....	- عاطفة الحب
33.....	- عاطفة الكراهية
33.....	- الإنفعالات والجهاز العصبي



- المنخ الإيمن ومعالجة الإنفعال ..... 35
- مراحل معالجة الإنفعال ..... 37
- التمثيل قبل الإدراكي ..... 37
- الذاكرة الأيقونية العاملة ..... 39
- الذاكرة الصدوية العاملة ..... 40
- التمثيل الإدراكي ..... 41
- الضغوط النفسية والإنفعال ..... 43
- قياس بعض المظاهر الفيسولوجية للإنفعال ..... 45
- المزاج/ الإنفعال ..... 36

## الفصل الثاني

### الميتا إنفعالية

- مفهوم الميتا إنفعالية ..... 51
- نماذج نظرية تناولت بعض مكونات الميتا إنفعالية ..... 54
- نموذج الخبرة الميتا مزاجية ..... 56
- نموذج التكيف النفسي ..... 58
- النموذج رباعي القدرات ..... 61
- نموذج "جولمان" للكفاءة الإنفعالية ..... 63
- نموذج "جولمان" للميتا إنفعالية الوالدية ..... 67

## الفصل الثالث

### نموذج إجرائي مقترح لمهارات الميتا إنفعالية

- بعض الجوانب المهمة في النموذج المقترح ..... 131
- الأسس النيوروجينية للأداء الميتا إنفعالي ..... 132

## الفصل الرابع

### العجز الميتا إنفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا

- الأبعاد النيوروجينية للعجز الميتا إنفعالي ..... 144
- التأثيرات النيوروجينية للعجز الميتا إنفعالي ..... 145

## الفصل الخامس

### النماذج النظرية للتدريب على مهارات الميتا إنفعالية

- أهمية التدريب على مهارات الميتا إنفعالية ..... 157
- إمكانية التدريب على مهارات الميتا إنفعالية ..... 160
- أساليب التدريب على مهارات الميتا إنفعالية ..... 164
- (1) البرمجة اللغوية العصبية ..... 164
- إعادة تحديد الإطار ..... 167
- طريقة التخيل العقلي الموجه ..... 168
- (2) إستراتيجية التعبئة العقلية ..... 169
- (3) النمذجة ..... 171
- (4) تمارين التنفس والإسترخاء ..... 172
- (5) تمرين BALM وإستراتيجية ACHE ..... 173

## الفصل السادس

### برنامج لتدريب الأطفال على مهارات الميتا إنفعالية

- برنامج لتدريب الأطفال على مهارات الميتا إنفعالية ..... 175
- المراجع ..... 219





## تقديم الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ صدق الله العظيم

نقدم بين يديّ المتخصص العربي في علم النفس التربوي بصفة عامة وعلم النفس المعرفي والتربية الخاصة بصفة خاصة موضوعاً حديثاً يعالج مهارات الميَّات إنفعالية، ذلك المفهوم الذي يتناول المهارات الميَّات معرفية عن الانفعال والتي تعنى وعى الإنسان بعملياته العقلية أثناء الموقف، بالإضافة إلى إدارة هذه العمليات. وقد قدمنا في كتابنا السابق موضوع الميَّات معرفية ونماذجها وكيفية التدريب عليها والذي نشر عام 2004، أما الكتاب الحالي فيتناول الميَّات معرفية في مواقف السلوك الانفعالي والذي يدل إجمالاً عن أن سلوك الإنسان تكاملي فيه المكون العقلي المعرفي وفيه الأبعاد الانفعالية، لذا فإن المتخصص في علم النفس المعرفي يجد فيه إهتمامه، وكذلك المتخصص في التربية الخاصة حيث تناول الكتاب العجز الميَّات إنفعالي لدى فئة المعاقين ذهنياً، أيضاً يجد المتخصص في علم نفس التعليم والتعلم إهتماماته حيث تعرضنا إلى نماذج التدريب وتعليم الميَّات إنفعالية على المستوى النظري إضافة إلى جلسات تدريبية عملية. ويبدأ الكتاب بتمهيد كافٍ عن الإنفعالات وصورها والعواطف ومكوناتها، وعلاقة الجهاز العصبي بالإنفعالات، ثم معالجة الإنفعال في التمثيل قبل الإدراكي والتمثيل الإدراكي، ثم كيفية قياس الإنفعال وبهذا قد مهدنا لفهم الميَّات إنفعالية بمكوناتها ونماذجها ولم نترك المجال دون دراستها مع العاديين وذوي الإعاقة الذهنية. - ودون أن نقترح نموذجاً إجرائياً لمهارات الميَّات إنفعالية يكون أداة للباحثين، في التدريب والتنمية للأسوياء وذوي الإحتياجات الخاصة.

نرجو من رب العزة سبحانه وتعالى أن يساعنا فيما نكون قد قصرنا ويجزينا من فضله على ما تكون قد أخلصنا فيه، يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم..

أ.د حمدي الفرماوي.

د. وليد رضوان.

المنوفية 5 /10 /2007

EM./ Hamdy fahl 2005 @ Yahoo.com

W. Site/www. Kypuspsychology. tk

## المقدمة

ليست مشاعرنا - نحن البشر - هي ما تميزنا عن الحيوانات ، ولكن مقدرتنا على فهم انفعالاتنا أو التفكير فيها وإدارتها هي التي تضعنا على قمة مدرج التطور الحيوي؛ فالقشرة المخية العصبية Neocortex التي نحوزها تعطينا الحق في أن يكون لنا إحساس تجاه مشاعرنا، وملاحظة ردود أفعالنا تجاهها أيضاً، ومن ثم ضبط هذه المشاعر والسيطرة عليها.

وعليه فتعليم الأطفال أن يفهموا انفعالاتهم ويديروها جيداً ويتواصلوا بها سوف يؤثر في العديد من اتجاهات نموهم ولجأهم في الحياة، وفي المقابل فإن فشل الآباء في تعليم أطفالهم تلك المهارات قد يجعلهم عرضة للفشل في كافة جوانب حياتهم سواء الاجتماعية أم المهنية منها أم الأكاديمية، وهو ما أكدّه جابر عبد الحميد (2004:311).

فالانفعالات تعنى الإنسان بعقله ووعيه، أما، ونموذج الأداء العقلي الذي يستبعدها إنما هو نموذج بائس لا يمثل إلا مجرد رؤية ضبابية تلقى ظلالاً من الشك حول فهمنا لعمل العقل البشري، وبالرغم من ذلك فقد انغمس المتخصصون في العلوم النيوروسيكولوجية والمعرفية - منذ وقت غير بعيد - بدراسة الأساس العصبي للعمليات المعرفية Cognition كالإدراك والانتباه والذاكرة، وتجاهلوا - في معظم الأحيان - دور العقل في الانفعال Emotion والعمليات التي تنظمه وتسيطر عليه.

إن تركيز جاردنر (Gardner 1983) - في نظريته عن الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences - على العناصر المعرفية في الذكاء الشخصي Personal Intelligence يعكس روح العصر الذي طبع دراسات علم النفس، والذي شكّل رؤاه وأفكاره بطابعه. فمبالغة علم النفس في التأكيد على الوعي



دون إبراز دور الانفعالات والعواطف كانت الطابع المميز لهذا العلم فى منعطف معين من تاريخه. فخلال عقود منتصف القرن العشرين هيمن السلوكيون كـ Behaviorist على دراسات علم النفس، حيث أكدوا على أن السلوك الظاهري - وحده - الذى نستطيع رؤيته بموضوعية من الخارج هو ما يمكن أن نقوم بدراسته بدقة علمية، واستبعد السلوكيون بذلك الحياة الداخلية للإنسان برمتها من مجال الدراسة العلمية.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من عقد الستينيات سيطرة الحكمة التقليدية على المعرفين كـ Cognitivist والتي مؤداها «أن الذكاء يستلزم معالجة الوقائع على نحو صارم يتسم بالهدوء» وهو ما كان يمثل نوعا من العقلانية الفائقة، فالعلماء الذين ركزوا على الجانب المعرفي وتمسكوا بهذا الرأي كنموذج فاعل للعقل تناسوا أن العقلانية تقودها المشاعر، بل ويمكن أن تغرق فيها أيضا، وبذلك لا يكون النموذجان السلوكي والمعرفي سوى هذا النموذج الضبابي الذى يضعف العقل ويفقره ويفشل فى تفسير قوة المشاعر والانفعالات التى تعطى نكهة للعقلانية. ولقد أخذت هذه الرؤية -العلمية المشوهة غير المتوازنة عن الحياة العقلية الخالية من الانفعالات- والتى سادت السنوات الثمانين الماضية - تتغير تدريجيا بعد أن بدأ علم النفس يعترف بدور الانفعالات الأساسية فى عملية التفكير، حيث جاء أنصار نظرية إدراك الذات Self-perception أمثال لايرد Laird وزملائه ليؤكدوا على وجهة نظر تكاملية من خلال نتائج أعمالهم [ لايرد (1984) Laird ولايرد، وبريسلير (1992) Laird & Bresler، ولايرد، وأبوستوليريز Laird & Apostoleris (1996) ] التى أوضحت أن المشاعر عبارة عن منظومة معقدة من معلومات والماعات Cues مختلفة تعبر عن درايتنا بالذات Self-awareness بانفعالاتنا واتجاهاتنا ورغباتنا بما يجعل هذه المشاعر أدوات للعمليات المنطقية Rational processes نفسها، وبما يجعلها قاعدة بيانات للمساعدة فى العمليات الانعكاسية التأملية Reflective Processes والتى تندرج تحتها مراقبة الذات Self-Monitoring

وتنظيم الذات Self-regulation للانفعالات وضبطها، وهذه العمليات هي المتضمنة فيما يطلق عليه في الكتاب الحالي 'الميتاانفعالية' \* Metaemotion .

ورغم الندرة الشديدة في الدراسات التي اهتمت بمصطلح الميتاانفعالية وبمحاولة تحديد أبعاده منذ أن صاغه "جوتمان" وزملاؤه (Gottman, et al. 1995) مماثلة بمصطلح الميتامعرفية Metacognition الذي صاغه "فلافل" (Flavell 1976)، فإن جوتمان يقدم نموذجاً للميتاانفعالية - كما سنعرض له لاحقاً - يعتمد على تعريف قاصر وغير شامل لكافة مكونات الميتاانفعالية، إلا أن هناك العديد من الدراسات تناولت بعض مهارات وأبعاد الميتاانفعالية كالوعي بالانفعالات، و مراقبة الذات لها، وتنظيم الذات أثناء الانفعالات وضبطها، والخبرة الميتامزاجية Metamood Experience ... وذلك دون الإشارة الصريحة والمباشرة إلى أنها تعد مكونات لما أسماه جوتمان بالميتاانفعالية؛ كما أن القليل قد اهتم بصياغة نماذج يضم بعض هذه المكونات متضمن فيما ما يسمى بذكاء الانفعال Emotional Intelligence، وبعضها اهتم بصياغة نموذج لأبعاد مكون واحد للميتاانفعالية هو مكون الخبرة الميتامزاجية؛ إلا أن هذه الدراسات جميعاً قد أكدت على أهمية تدريب أطفالنا وتلاميذنا على مهارات الوعي والسيطرة على انفعالاتهم لما له من أهمية في نجاحهم الاجتماعي والأكاديمي والمهني.

وعليه فإن الكتاب الحالي يحاول صياغة نموذج إجرائي شامل لمهارات الميتاانفعالية يتلأشى أوجه القصور في النماذج السابقة، ويستقي أبعاده من الدراسات السيكلوجية والكلينيكية - كما سنعرض له لاحقاً - والتي تناولت

---

\* مقطع «Meta» لا يقابله في العربية لفظ يفى كاملاً بالمعنى الأجنبي، المراد به (ولذا قيل ميتافيزيقية، مثلاً) وخاصة في حالتنا هذه التي لا تعني فقط ما وراء أو ما بعد، ومماثلة بتبرير حمدي الفرماوي (2004) في تعريفه لمصطلح الميتامعرفية Metacognition على أنه مجموعة من مهارات الوعي والإدارة التنظيمية للعمليات المعرفية التي تتم قبل وبعد أثناء التعامل المعرفي للإنسان في الموقف، فإننا هنا نبقي على مقطع ميتا ملاصقاً للكلمة العربية انفعالية لأننا نعني به مجموعة مهارات الوعي والإدارة التنظيمية التي تتم قبل وبعد و أثناء تعامل الإنسان في المواقف الانفعالية.

أسباب العجز في الضبط الواعي للانفعالات وأشكال الفشل في إدارتها خاصة لدى بعض الفئات التي تعاني نقصا في هذه المهارات، مثل: المعاقين ذهنيا Mental Retarded People وذوي اضطرابات قلق ما بعد الصدمة Post Traumatic Stress Disorders (PTSD)، ومن يعانون من الانفجارات الانفعالية Emotional Explosive مثل انفجارات الغضب وانفجارات الفوبيا Phobias وانفجارات الحزن ... الخ.

ومن هنا، يمكن القول أن هذا العمل المتواضع الذي نقدمه بين يدي المتخصصين في علم النفس في العالم العربي، يحاول أن يصيغ منظورا وتصورا عن الميثلانفعالية ومهاراتها، فيقدم نموذجا، لأول مرة في الدراسات النفسية عن الميثلانفعالية، ونموذجا إجرائيا قابل للتوظيف في التدريب والنهوض بالميثلانفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية، وليس مجرد إطارا نظريا بل نقدم دراسات قمنا بإجرائها وتدريبنا على الميثلانفعالية قمنا بوضع برنامجها.



# 1

الفصل الأول

## مقدمة عن الإنفعالات والعواطف



## الفصل الأول

### مقدمة عن الإنفعالات والعواطف

تمثل الانفعالات Emotions وكذلك العواطف Sentiments جانباً مهماً من جوانب البناء النفسي بصفة عامة ، والبناء الوجداني للإنسان بصفة خاصة ، ويمكن القول : أن الإنسان بدون انفعالات وعواطف تكون حياته جامدة وشمطية ، بل أن هناك من البشر من لا يكون انفعالهم في وقته المناسب أو بالقدر المطلوب ، أو تكون عواطفهم غير معبر عنها بالطريقة المناسبة، فيوصفون بالجمود الانفعالي أو بأنهم عديمو المشاعر ، الانفعال والعاطفة إذاً في الإنسان هما وقود الحركة والحيوية فيه.

وليست الانفعالات أو العواطف في الإنسان مجرد مشاعر أو إحساسات ، أو حتي متغيرات وجدانية فقط، بل كل منهما يعطي الشخصية طابعها الخاص المميز. كما أن لها تأثير مباشر علي العمليات العقلية المعرفية للإنسان وعلى تحريك سلوكه أو توجيهه علي نحو ما ، في الوقت الذي تنعكس فيه آثارهما على الجوانب الفسيولوجية والاجتماعية للإنسان.

من جهة أخرى ، فإن كلا من الانفعال والعاطفة يعتبر الشحنة الموجهة للدوافع والمصاحبة لها ، فضلاً عن ذلك ، فإن كلا من الانفعال والعاطفة يمثل مستوي أكثر تعقيداً من الدوافع ، لذا ينظر إليهما كتنظيم للدوافع ، كما يشير إلى ذلك مصطفى فهمي (1987) ويستثار الانفعال أو العاطفة بأنماط المثيرات الفطرية كما يستثار بالمثيرات المتعلمة ومواقف الإنسان الاجتماعية.

## طبيعة الإنفعال :

يتضح مما سبق أنه من الصعب أن نفصل الانفعال عن طبيعته الدافعة للسلوك، فالانفعال قوة دافعة ، في الوقت الذي يصاحب الدوافع ويوجهها ، فدافع الجوع كأي دافع في زيادته يزيد من توتر الإنسان، فيختل توازنه ، وتلك حالة وجدانية غير سارة ، ويقدر الانفعال الذي يصاحبه ، وفي ضوء المعايير التي في ضوءها تعلم الإنسان كيف يحصل علي الطعام وأسلوب تناوله ، يكون سبيل اشباع هذا الدافع.

أيضا نجد انفعالا مثل الغضب أو الحقد يؤدي إلي المقاتلة أو العدوانية ومن ثم فإن الانفعالات هنا تؤدي دور الدافعية للسلوك.

وفي عرض حمدي الفرماوي (34: B 2004) للإنفعال ذو الطبيعة الدافعية يحدد المصادر الوجدانية للدافعية في:

- \* زيادة التنافر الوجداني أو نقصانه.
- \* زيادة الشعور بالأفضل أو الأحسن.
- \* نقص الشعور بالسيء أو الشيء غير المرغوب فيه.
- \* زيادة الشعور بالأمن نتيجة لنقص ما يهدد تأكيد الفرد لذاته.
- \* الوصول إلى مستوى مناسب من التفاؤل.

والانفعال مثل العاطفة ، ذو طبيعة فطرية ، فانفعالات الإنسان وعواطفه تنتظم وتتشكل وتعبر عن نفسها في إطار ما اكتسبه الإنسان من التنشئة الاجتماعية واستثارة البيئة ، ويؤثر مستوى نضج الإنسان وكذلك المرحلة العمرية التي يمر بها علي أسلوب تعبيره عن انفعالاته وكذلك عواطفه.

والانفعال يمثل خبرة شعورية مدركة يمر بها الإنسان في موقف ما ، وهي تعبر عن الجانب الوجداني ، ممثلا في فرح أو سرور ، في لذة أو ألم ، في غضب أو هدوء ، وهكذا بما يتناسب مع موضوع الانفعال.

من ناحية أخرى فإن للانفعال توابعه ، أو تصاحبه تغيرات فسيولوجية ومورفولوجية ، الأولى : تتعلق بما يصاحب الانفعال من إفرازات للهرمونات أو تقلص للعضلات أو زيادة في ضغط الدم ، أو التشنجات العصبية ، والثانية : تتعلق بالجانب المورفولوجي ، الذي يشير إلى ما يصاحب الانفعال من تغير في ملامح الوجه ، مثل : إحمراء العينين والوجه وتقطيب الجبين ، وتغير لون الشفاه. وقد يصاحب الانفعال بعض الحركات الجسمية ، سواء كانت حركة يد أو وجه أو أرجل أو شفاه ، لينتج عن ذلك اشارات أو ألفاظ ، أو رد فعل حركي معين.

ومن الانفعالات ما هو بسيط ، أي لا يتضمن أكثر من جانب وجداني واحد ومنها ما هو مركب ، بمعنى تضمنه لأكثر من جانب أو بعد وجداني ، ويمكن اعتبار هذا المنظور سبيلا لتصنيف الانفعالات حتي يسهل دراستها وتفسيرها.

فمن الانفعالات البسيطة : انفعال الخوف والغضب والفرح والحزن والشعور بالذنب واليأس ، أما الانفعالات المركبة فمنها انفعال الحسد والغيرة والزهو والحياء.

#### 1- الخوف :

الخوف هو أحد أعظم هبات الطبيعة ، فهو يساعدنا على أن نظل على قيد الحياة، وعلى أن ننجح ونؤدي دورنا وفي دفع الجنس البشري إلى الأمام. إن الأطفال الرضع والأطفال الذين لا يزالون يحبون وينجذبون تجاه ما يحدث لهم من الإثارة حيث لا يخافون من المثير ، فهم يطلبون المخاوف ، ومعظم لعبهم المبكر والعفوي يتركز حول هذه العاطفة عن طريق اللعب مع المخيف ، وهم بهذا يختبرون قدرتهم ويختبرون العالم من حولهم.



والخوف يساعدنا على أن نحدد طريقنا، وعندما تعمل هذه العاطفة بشكل جيد ، فإنها تقود دافعنا الغريزي إلى الأمام بإيقاع ثابت وآمن. إننا جميعا نحتاج إلى قدر معين من القلق لتغذية دوافعنا وبحثنا عن المعرفة والتطور .

ولذلك فإن استجاباتنا القائمة على الخوف هي في جوهرها ، نظام إنذار وكبح. فالخوف قد وجد بحيث يسمح لنا بأن نعرف بأننا قد دفعنا بأنفسنا بسرعة زائدة عن الحد باتجاه المجهول ، أو أننا قد أقدمنا على أمر ينطوي على قدر كبير من المخاطرة والمغامرة. وعندما ندرك "الخطر" ، فإن للخوف القدرة على تجميد أجسادنا وعلى إمدادنا بشكل كامل بمواد كيميائية مقوية إضافية تمكننا من المواجهة أو الهرب من التهديد الذي يحيط بنا.

والخوف انفعال بسيط يصاحب بعض الدوافع ، مثل دافع العدوان أو دافع الأمن في الوقت الذي يلعب دور الدافعية الموجهة للسلوك . وقد يبدو الخوف في التقلص أو الانسحاب أمام موضوع الخوف ، وقد يبلغ بالإنسان إلى حد الهرب من المكان.

ومن صور الخوف الدال على نقص الإيمان ، وقصر الإدراك ، فمخوف الإنسان من إنسان آخر ، اعتقادا بأن الآخر سوف يقطع رزقه أو يؤثر سلبا علي مستقبله وهنا يتبع الإنسان سلوكيات سلبية، مثل النفاق والرياء والتملق ، ويبعد عن يجب أن عمله ليرضى به ربه ، فقد لجأ إلى العبد ونسى رب العباد. هنا يهتز توافقه مع الذات في سبيل تكيف اجتماعي سالب .. وهناك الخوف من الموت وهو مرتبط بذات الإنسان حيث فقد الهوية أو العدم لكن يختلف التعبير عنه من إنسان لآخر.

وقد تناول علم النفس الحديث موضوع الخوف من الموت الذي يتزايد مع الأعمار العليا ، وهي حالة انفعالية أطلق عليها قلق الموت أحيانا ، وأطلق عليها الخوف من الموت أحيانا أخرى ، وعموما هي حالة ذات صلة قوية بحالة القلق العام عند الإنسان ، فيذكر أحمد عبد الخالق (1987) أن الموت بصفة عامة يعد أحد مصادر القلق العام لدى الإنسان ، وبخاصة في ظروف معينة ولدى فئات

خاصة. ومن التغيرات الجسمية والفسولوجية المصاحبة للخوف زيغ البصر أو شخوصه ، واتساع حدقة العينين فلا تطرف ، والذهول ، وانتفاخ الرئة التي تحرك القلب ، حيث يتصور الإنسان أن القلب ينخلع منه رعبا.

## 2- الغضب :

الغضب انفعال من النوع البسيط ، إذ لا يتضمن أكثر من جانب وجداني ، وقد يساهم الغضب في مستوى معين منه في إعادة التوازن حين يعبر عنه الإنسان بأسلوب معتدل فيوجه سلوكه توجيها مفيدا ، وقد يدل الغضب علي حالة من الضغط النفسي يمر بها الإنسان نتيجة لعدم اشباعه حاجة ما من حاجاته، إما لوجود عوائق خارجه عن امكاناته ، أو نتيجة لنقص قدراته واستعداداته اللازمة .

وفي الحالة الأولى فإن الغضب قد يساعد الإنسان في التغلب على العقبات في سبيل خفض التوتر وإعادة التوازن أما في الحالة الثانية فقد يستمر الغضب ويشتد ويعوق حياة الإنسان ، مما قد يؤدي به إلى الاعتداء على نفسه أو على غيره.

والغضب مثل الخوف يعبر عنه الإنسان بطرق مختلفة، كالهرب من الموقف (الانسحاب، أو النكوص، أو العدوان، فغالبا ما تأخذ عداوة الصغار أو غضبهم من السلطة (الأباء أو المدرسين) شكل الانحياز لتيارات أخرى مغايرة، ويأخذ هذا الانحياز أشكالا وصورا مختلفة، أبسطها ارتداء الملابس الغريبة أو الشاذة، وأعقدها التطرف السلوكي، الذي من خلاله يتم تحويل الإنسان لمجال الغضب، فبدلا من تفريغ غضبه على المصدر الحقيقي، فإنه يفرغ غضبه على المجتمع. والغضب على فقد قيمة إنسانية معينة عند الآخرين، أو الغضب للعقيدة (الحمية) وهي غضب محمود.

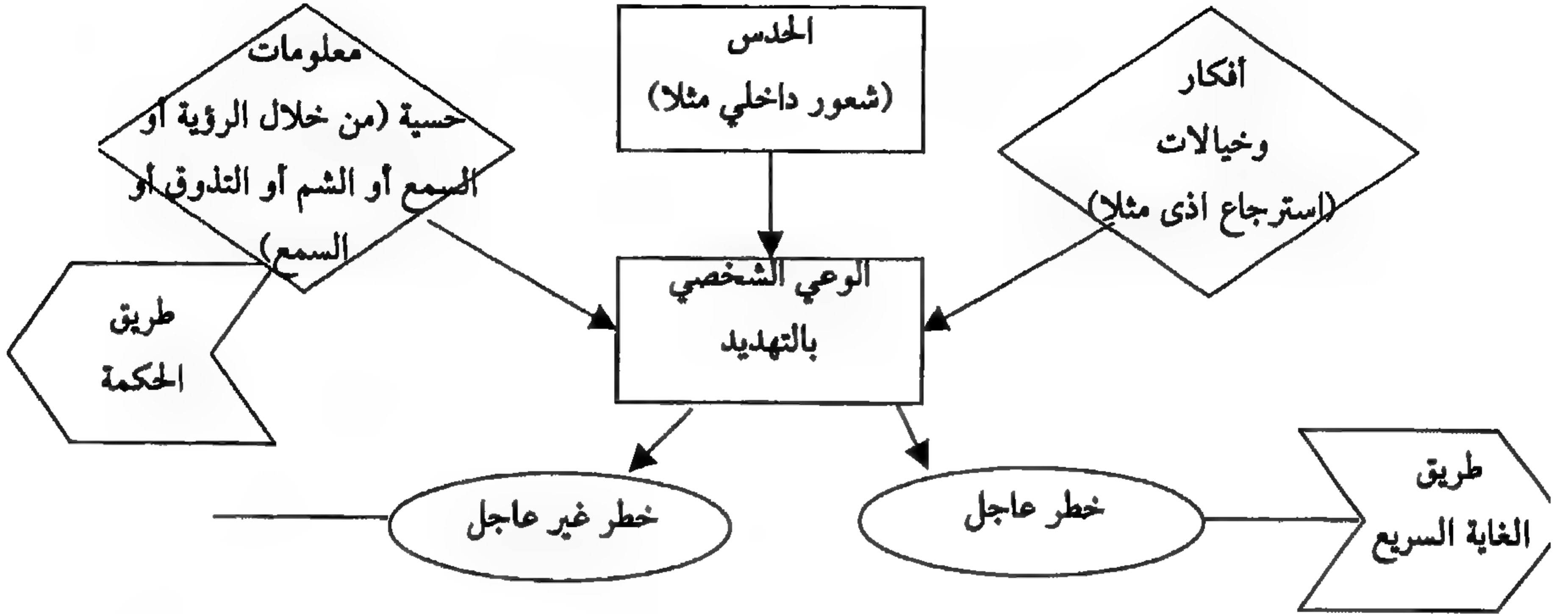
وتذكر جيل لندنفيلد (Lindenfield 2000) أنه ولسوء الحظ فإن نظام الكبح الذي ينطوي عليه الخوف يثبت أنه نظام قاصر بدرجة تجعله لا يفي بمتطلباتنا منه ، حتي في حياتنا اليومية حينما لا نكون مهددين بشكل شديد. إن ما

فرضناه على أنفسنا من أسلوب حياة حافل بالضغوط والزحام يضغط على زر الخوف لدينا بسرعة وقوة. والغريب هو أن ما لدينا الآن من معرفة بأنفسنا وبالعالم لا يبدو أنه قد ساعدنا في هذا المجال. إننا الآن أكثر وعيا من الأجيال السابقة بالتهديدات المحتملة لصحتنا وسلامتنا، ونحن نقلق من الطعام الذي نتناوله لأننا نعرف الآن الكثير جدا عما يمكن أن يسببه من أضرار ، ونقلق كذلك من الوقوع في الحب لأننا نعرف أن هناك عوامل كثيرة قد تدمر العلاقة ، وكذلك يصيبنا القلق من تربية أطفالنا لأننا نعرف مدى سهولة أن نرتكب في تربيتهم من أخطاء يستمر أثرها لأجل طويل.

ونتيجة لذلك يجد الكثيرون منا أن الاستجابة القائمة على الخوف تعمل اعتباطيا تماما وعادة ما تتعطل . قد نجد أنفسنا وقد تجمدنا رعبا في مواجهة تهديد بسيط أو متخيل ، بينما في أوقات أخرى قد نقدم علي مخاطر مؤذية إلى حد لا يصدق ونتعجب فيما بعد لماذا غاب عنا الخوف على هذا النحو غير الملائم .

وعندما يصل الإنسان إلى هذه المرحلة من سيطرة الغضب يكون من الصعب للغاية أن يحتفظ بالسيطرة علي نفسه من الناحية الفسيولوجية ويكون من السهل اللجوء إلى المهدئات والمخدرات. وثمة أمر خطير آخر هو بداية نوبات الشعور بالذعر التي تنتج عن نوبات القلق التي تصيب الإنسان بالعجز الشديد ، وتوضح جيل لندنفيلد (2004) Lindenfield المراحل السيكوفسيولوجية للغضب في جدول (45) الآتي :

شكل (45) يوضح المراحل السيكوفسيولوجية للغضب



القشرة العصبية مركز التفكير		مفتاح التحكم	مركز معالجة الانفعالات بالمنح	
الإدراك	تخزون الحكمة		تخزن	صور
الواعي	للتعلم من		ذاكرة	الأحداث
بالانفعالات	الخبرات السابقة		الخبرات	المخزونة
(شعر بالغضب	والتعلم والتدريب		الانفعالية	لاستجابة
أو الضيق مثلا)	المتقن		السابقة	وقتيه سريعة

مراكز التغيرات البيوكيميائية بالمنح  
( إفراز الهرمونات )

التغيرات الفسيولوجية بالجسم  
( زيادة ضربات القلب أو إنقباض العضلات )

استجابة	الفعل	الاستجابة البدائية
واعية معقدة		اضرب / اهرب وتخشب



### 3- الفرح :

يعبر الفرح كأنفعال عند الإنسان عن حالة استثنائية معممة ، أو غير متميزة ، تستدعيها مواقف كثيرة في حياة الإنسان.

وحالة الفرح تمثل رد فعل لاشباع الإنسان لحالة مرغوب فيها أو بلوغ غاية منشودة، والفرح دليل علي السعادة التي يختلف مصدرها من إنسان إلى آخر ، وحالة الفرح المعتدلة تعطي للإنسان توازنا نفسيا مهما ، وتعطي فرصة صافية هادئة للتفكير والتأمل وتأكيد الذات.

### 4- الحزن :

الحزن انفعال يعكس استجابة الإنسان لعدم اشباع حاجته أو الوصول لغاية مأمولة ، وهو عكس الفرح في المصدر ، وفي التعبير عنه. وقد يسبق الحزن حالة من الفرح تمر بالإنسان . ولذلك فإن الفرح يرتبط بالحزن ، أيضا يرتبط الخوف بالحزن.

وكما ذكرنا في انفعال الفرح من أن مصادره متعددة ، فنفس الشيء بالنسبة للحزن ، إذ أن هناك الإنسان الذي يحزن حزنا شديدا لمجرد فقد جزء من ماله ، وهناك إنسان يكون مستوي الحزن لديه نتيجة لفقد ماله أو ما شابه ذلك بقدر بسيط لا تتوقف عنده حياته ، وهناك الإنسان الذي لا يشتد حزنه إلا غيرة علي ما يمس دينه أو قيمه أو عقيدته أو عرضه أو وطنه ، وهذا هو الحزن المحمود وفيه سويه.

### 5- الشعور بالذنب :

الشعور بالذنب ، والاحساس به ، انفعال ينتمي إلي قيم الإنسان الفطرية التي فطره الله عليها ، كما ينتمي إلي القيم المكتسبة التي نشأ عليها ، فالشعور بالذنب تبعا للمصدر الأول يكون نتيجة لنزعة الإنسان للإثابة والبعد عن العقاب، وهي مكون البناء النفسي في فطرة الإنسان التي تمثل العمق في ضميره



(حمدي الفرماوي، 2001) ثم تأنى قيم الإنسان التي يكتسبها عبر التنشئة الاجتماعية لتلعب دورا موجبا في تعزيز هذه النزعة ، أو تقوم بدور التعزيز السالب ، فيختل ضمير الإنسان ويبعد به عن فطرته.

ويعتبر أول شعور بالذنب أو الندم في تاريخ البشرية هو إحساس آدم عليه السلام نتيجة غواية الشيطان له، وقد اعتبر آدم وحواء أن ما فعلاه ظلم لنفسيهما فتوجها إلى غفار الذنوب ليغفر لهما هذه الزلة.

يقول تعالى: ﴿ قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ (الأعراف: 23)

أما اعتبار الشعور بالذنب كناتج عن استثارة للضمير ، والذي اكتسب الإنسان مكوناته من التنشئة الاجتماعية ، فهذا هو مدخل علم النفس في دراسته كدافع يوجه سلوك الإنسان علي النحو الذي اكتسبه في طفولته ، فالأنا الأعلى عند الفرويديين هو مصدر الشع ور بالذنب ، والذي يأتي الإنسان حين لا يتوافق سلوكه مع اكتسابه من قيم في طفولته.

وقد يكتسب الإنسان قيما أو اتجاهات موجبة ، أو يكتسب قيما واتجاهات سالبة ، ويرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن هذه القيم وتلك الاتجاهات هي التي تشكل سلوك الإنسان بقية حياته. أما المنظور الذي نتبناه والقائم علي أساس ركائز البناء النفسي فإنه لا يلغي دور التنشئة الاجتماعية في اكتساب القيم والاتجاهات ، لكنه يرى أن التعزيز إيجابا أو سلبا هو لمبدأ الإثابة مقابل العقاب في ضمير الإنسان ، ويكون هذا التعزيز موجبا أو سالبا حسب نوع القيم والاتجاهات المكتسبة وفي ذات الوقت فإن الإنسان إذا اكتسب أو تعززت لديه قيما سالبة فلن يظل أسيرا لها مدى الحياة ، بل الإنسان قابل للرجوع إلى الصحيح بالفطرة السليمة ، أي بفعل النزعة للإثابة والبعد عن العقاب.

والندم أو اللوم نتيجة لشعور الإنسان بالذنب يرتبط بخصائص النفس اللوامة تلك التي تلوم نفسها فترجع إلي طريق الحق ، وهو ندم موجب مرغوب فيه.

## 6- اليأس :

اليأس انفعال ناتج عن انقطاع أمل أو ناتج عن احباط شديد الأثر، ويعتبر بعض العلماء - كما يذكر حلمي المليجي (1983) - أن اليأس من الانفعالات المشتقة فهو يعقب الخوف ، أما القنوط فليس انفعالا بل هو عاطفة لأنه أكثر دواما واستقرارا.

واليأس إذا تكرر مع حياة الإنسان تبرا وضيقا بامتحانات الله تعالى له دل علي نقص في الإيمان ، لأنه في هذه الحالة يلغي فضيلة الصبر علي البأساء والضراء التي من الضروري أن يتصف بها المؤمن، أما الواثق في قضاء الله وقدرته يكون هدفه في النهاية إرضاء الله ورسوله.

## 7- الحسد :

الحسد انفعال مركب يشتمل على الحقد والغيرة إضافة إلي شعور بالنقص والدونية ، فيشعر الإنسان بالحقد والغيرة من غيره ، للنعم التي أنعم الله عليه ، وفي ذلك يقترن به شعور بنقص هذه النعمة عنده ، وقد لا يكون هناك نقص بالمعنى الكمي، إلا أن الإنسان لطمعه وجشعه يملكه هذا الشعور ، وبدلا من أن يتنافس الإنسان في السعي ، ويتبع الطريق الذي اتبعه غيره ، إذا كان طريقا طيبا للحصول على مثل ما في يد غيره ، أو يقنع بما أعطاه الله ، بدلا من ذلك ، ونتيجة لنقص الإيمان وضيق أفقه ، فإن الحقد يملأ قلبه ، والغيط يملكه ، وهنا يصبح حاسدا ناقما ، بل يصل به الحسد إلى سؤال الله لماذا أعطى غيره ، فيحاكم الله جل وعلا في مشيئته وملكه والعياذ بالله.

ويعني الحسد بكل هذه المعاني ، وبكل مستوياته تلك الحالة التي يكون عليها الإنسان انفعاليا حين يتمنى النعمة التي أعطاهها الله لغيره مع زوالها من الآخر. والحسد بين البشر يتجه إلى مختلف نعم الله من مال وصحة وأولاد.

## 8- الغيرة :

تعتبر الغيرة انفعالا مركبا حيث يمتزج بها الشعور بالمنافسة والغضب والخوف والغيظ وحب التملك والشعور بالنقص.

وقد يصل انفعال الغيرة بالإنسان - كما أوضحنا سلفا - إلى حد الحقد والحسد ، وقد يظل في مرحلة تعبر عن مجرد منافسة الإنسان لإنسان آخر في جانب ما من جوانب الحياة ، سواء كانت مادية أو معنوية.

وإذا أردنا توزيعا على متصل لكل من الغيرة والحسد ، فإن أحد طرفي هذا المتصل يكون الغيرة ، حيث يتمنى الإنسان أن يكون في منزلة الآخر أو أن يملك ما لديه دون زوال منه ، أو دون حقد عليه ، والطرف الآخر يمثل الحسد حيث الغيرة السلبية والتي يتمنى فيه الإنسان زوال النعمة عن إنسان آخر.

وكما ذكرنا فإن الغيرة تتوجه نحو أشخاص أو موضوعات فقد يملك الطفل انفعال الغيرة حين يولد مولود جديد في الأسرة فتسحب الرعاية وانتباه الوالدين من هذا الطفل لتركز على هذا المولود ، وهنا يغار الطفل من الصغير ويعبر عن ذلك بالاعتداء على أدوات المنزل أو على الصغير نفسه ، محاولة منه لجذب انتباه والديه إليه مرة أخرى ، وهذه من الأخطاء التي تقع فيها معظم الأسر وتؤثر تأثيرا سلبيا على أطفالها ، وعلاجها هو في إحداث التوازن وعدم المغالاة.

ولابد أن نقول أن الغيرة في المستوى العادي مطلوبة حيث تلعب دورا تنشيطيا وحافزا للمنافسة يصل بالإنسان إلى الإنجاز علي النحو المطلوب ، والإنسان الذي تلعب معه الغيرة هذا الدور نراه إذا فشل في إحداث الشيء أو المجاز ما يود المجازة يقنع بالأسباب لكنه لا يحقد أو يحسد بل يحاول مرة ومرات.

## 9- الزهو :

الزهو انفعال مركب يتضمن عدة خصائص وجدانية منها التكبر والاستعلاء والغرور بالإضافة إلى حب الذات النرجسي Narcissism .

ويشير حلمي المليجي (1983) إلى اعتبار حب الذات النرجسي عاطفة ففيها انشغال زائد بالذات ، حيث يمثل حب الذات عاطفة لكثير من ميول الفرد الوجدانية . وتعتبر النرجسية لدى مدرسة التحليل النفسي مرحلة مبكرة للنمو النفسي الجنسي ، حيث يتحول موضوع الليبدو فيها من حب الآخرين إلى حب الذات . وتؤدي النرجسية العالية بالإنسان إلى اضطراب تكيفه وذلك لإفراطه في الأنانية ، ويذكر يوسف الحجاجي (1986) أن الإنسان من هذا النوع يطرب لمن يضحك له ذاته ، ويشعر بالعظمة وكأن العالم يدين له ولشخصه ، وينظر للآخرين في ضوء ما يأتي منهم من نفاق وتمجيد واطراء . إضافة إلى ذلك فإن النرجسي يميل إلى تزكية نفسه بما لا تستحقه، وهذا ما ينهانا عنه سبحانه وتعالى .

#### 10- الحياء :

يعتبر الحياء انفعالا مركبا ، ففيه الخوف ممتزجا مع الخجل ، أما الخوف فيتمثل في رهبة الإنسان من الآخرين في الموقف ، ربما لأنهم يكبرونه سنا أو يعلونه منزلة في العلم أو المركز الاجتماعي أو الوظيفة، أما الخجل فيتمثل في محاولة إتقاء الإنسان ما قد يؤذيه نفسيا أمام الآخرين ، ولكن يمكن القول : إن جانب الخوف في الخجل لا يتعدى احترام الآخرين والخوف على مشاعرهم وعدم تعدي حدود اللياقة والأدب معهم أثناء الموقف ، أما إذا تعدي الخوف هذه الاعتبارات أصبح شيئا مختلفا عن الخوف المقترن بالحياء ، فهو سمة مستقلة ، تحدثنا عنها سابقا .

والحياء سمة إنسانية راقية ، تدفع صاحبها إلى تجنب ما يعيبه أمام الآخرين أو ما يقبح سلوكه في المجتمع الذي ينتمي إليه ، والحياء يدفع بالإنسان إلى المبادرة . وأحيانا يشكل المركز الاجتماعي للإنسان أو مهنته مرجعا لسلوكه في الحياة، كأن لا يسلك الإنسان ما يعيب انتمائه لهذا المركز أو تلك المهنة أو انتمائه لأسرة صالحة أو معروفة في المجتمع .



والمسلم ذو الحياء الواضح عندما يوجد في مجتمع آخر غير مسلم يلعب الحياء دورا في سلوكه ، حيث لا يفعل ما يسيئ انتمائه إلى الإسلام أو المسلمين ، فلقد أصبح الإسلام في هذه الحالة مرجعا أساسيا لسلوكه ، وهذا هو المرجع السامي الفعال.

### العواطف :

ذكرنا سابقا أن للعواطف طبيعتها الفطرية مثل الانفعالات ، في الوقت الذي تلعب فيه التنشئة الاجتماعية واستثارات البيئة دورها في نهوض العاطفة وتعلم طريقة اشباعها ، علي أن الطبيعة الفطرية للعاطفة تعود لكونها مجموعة من الانفعالات تتشكل علي نحو ما .

والفرق بين العاطفة والانفعال فرق كبير - كما يشير لذلك مصطفى فهمي (1987) - فبينما يكون الانفعال تجربة عابرة فإن العاطفة تتكون بالتدريج بعد أن مرت خلال تجارب وجدانية.

ويتعرض طلعت منصور وآخرون (1986) إلى تصنيف العواطف من حيث نشأتها ، وهنا نجد عاطفة الحب وانفعالها الحنو ، وعاطفة الكراهية وانفعالها البغض ، أما التصنيف للعواطف من حيث الموضوع الموجه إليه العاطفة ، فنرى للعواطف عدة صور هي :

- عاطفة تتجه نحو الجماد ، مثل حب الإنسان لكائن ما أو مكان ما تربطه بأي منها ذكريات معينة.
- عاطفة تتجه نحو حيوان (كالشخص المحب للخيل).
- عاطفة تتجه نحو شخص من نفس النوع وهذه تسمى صداقة.
- عاطفة تتجه نحو مثل عليا (مثل حب الفلاسفة للخير والحق).
- عاطفة تتجه نحو الجماعة ، مثل حب القائد لجيشه ، والمعلم لتلاميذه، والرئيس لرؤسيه.



من ناحية أخرى فإن البعض من علماء النفس قد نظروا إلى العقد النفسية في الإنسان كعاطفة ، فعندما تتزايد الشحنة الانفعالية في عاطفة الكراهية مثلا ولا تجد لها تصريفا فإنها تكبت وتستدعي باستثارات تلقائية في مواقف معينة.

وينظر البعض من علماء النفس الأمريكيين - كما يذكر حلمي المليجي (1983) - إلى العاطفة كاتجاه وجداني مركب . وسواء كانت العاطفة اتجاها أم عقدة نفسية مكبوتة في اللاشعور كما يذكر علماء النفس ، فإن هناك اتفاقا فيما بينهم علي أن العاطفة تتشكل من مجموعة من الانفعالات وتحرك سلوك الإنسان علي نحو ما في وقت ما وبهذا تنضم العواطف إلى بنية الإنسان الدافعية.

ونتناول فيمايلي عاطفتي الحب والكراهية :

#### 1- عاطفة الحب :

عندما تسيطر عاطفة الحب فإن الإنسان يسلك وفق ما يقربه إلى موضوع هذا الحب ، سواء كان هذا الموضوع إنسانا أم مادة أم كائنا آخر.

ويمكن القول : أن أول خبرة في الحب يمر بها الإنسان هي حبه لأمه ، فالأم هي مصدر الأمن والسعادة للطفل الوليد ، ثم شيئا فشيئا تتسع الدائرة بالطفل فتتعدد موضوعات حبه بادئا من أفراد أسرته إلى أفراد المجتمع وما تحويه البيئة.

ومع اتساع هذه الدائرة وتعدد موضوعات الحب يظل الإنسان محتفظا بحبه لذاته ، بل أن حب الإنسان لذاته في مرحلة الطفولة المبكرة ، تلك التي أطلق عليها علماء النفس التمرکز حول الذات Egoцентризм هي أساس من أسس نمو الطفل وتكوين شخصيته ، فمن خلال هذا التمرکز تتمايز الموضوعات الأخرى أمامه ، سواء كانت هذه الموضوعات آدمية أم مادية ، فيتعرف عليها ويميزها ويحدد نفسه مقارنة بها.

ثم تتحول مرحلة نموه من تمرکز حول الذات إلى انفتاح على الآخرين ، وهنا يمكن القول : أن عاطفة الحب تؤدي بالطفل إلى نمو شخصيته وزيادة انتمائه إلى أسرته والمحيط الاجتماعي.

وعاطفة الحب تلعب دور الدافعية ، وفي اشباعها إعادة لتوازن الإنسان النفسي، من هنا كان لابد أن يكون الإنسان قادرا على أن يحب وأن يكون هو نفسه موضوعا لحب الآخرين ، أما أن يكون الإنسان منبوذا في الجماعة المنتمي إليها ، أيا كانت هذه الجماعة فإن ذلك وحده كاف لكي يكون مصدر تعاسه لهذا الإنسان ، وسوف تلعب هذه الحالة دورا كبيرا في إعاقه حياته من جوانبها المختلفة.

والحب له صور عديدة ومظاهر مختلفة تختلف باختلاف موضوع الحب وأهداف الإنسان الحياتية ، فهناك الحب المتمركز حول جمع المال، أو الجاه ، أو السلطة، وهناك الحب المتمركز حول الأم أو الأب أو الأولاد والزوجة ، كما أن هناك حب الإنسان لذاته (قريبا أو بعيدا من النرجسية) أما الحب السامي المتمثل في حب الله ورسوله وعمل الخير والصالح من الأعمال ، فهو الحب المقترن بالإيمان.

## 2- عاطفة الكراهية :

تتكون عاطفة الكراهية من عدة مشاعر وانفعالات كالاشمئزاز والنفور والحزن وعدم التقبل. وسلوك الإنسان المصاحب أو التابع للكراهية يكون علي العكس من سلوك الحب حيث يتمثل سلوك الكراهية في البعد والنفور عن الموضوع المكروه ، سواء كان هذا الموضوع إنسانا أم مادة أم كائن غير انساني.

## الانفعالات والجهاز العصبي

تعرفنا على كثير من الانفعالات بصورها المختلفة ، وعرفنا أن الانفعال والعاطفة يمثلان الشحنة الموجهة للسلوك ، أي يلعبان دور الدافعية ، كما أنهما يعدان مظهرًا مميزًا للدافع.

ويصاحب حالة الانفعال في شدته أو في هدوئه ، بعض التغيرات الفسيولوجية الناتجة عن استشارات الجهاز العصبي اللاارادي، فتزيد ضربات القلب ، ويرتفع ضغط الدم ، وتتسع حدقة العين ، ويقف شعر الرأس ، وترتفع

نسبة السكر في الدم وتختلف مستويات هذه الأعراض باختلاف شدة ومستوى الانفعال.

وفي المخ توجد ثلاثة أماكن تستثير الجهاز العصبي اللاارادي أو الأوتونومي، الذي يقوم بالدور الرئيسي لإحداث الأعراض المشار إليها أثناء الانفعال والتوتر، وهذه الأماكن هي: الهيوثالامس - الجهاز الطرفي في السطح الأنسجي للمخ - الفحص الجبهي للمخ.

وإذا كانت التغيرات التي تحدث أثناء الانفعال من سلطة الجهاز العصبي اللاارادي، فإن تنظيم هذه السلطة، وتنسيق حدوث هذه التغيرات من وظيفة الهيوثالامس.

ومن النظريات المفسرة للانفعال نظرية لانج James Lang حيث يرى أن إدراكنا لمصدر الانفعال ينتج عنه اضطرابات فسيولوجية داخلية وهذا الاضطراب بشكل ما يؤدي إلى شعورنا بالانفعال، ويمكن القول بناء على ذلك أن الانفعال كحالة يأتي بعد إدراك المسبب، فنحن نرى الشيء القبيح أو غير السامي فنبتعد عنه تلقائياً وبسرعة، ثم نعيش حالة من التقزز أو الحزن أو الاشمئزاز.

أما كانون Cannon فيرى أن كلا من الشعور بالانفعال وسلوك الانفعال يحدثان في وقت واحد، ذلك لأن "الثالامس" يصدر نوعين من الرسائل العصبية في وقت واحد، رسالة إلى قشرة المخ للشعور بالانفعال. ورسالة إلى الهيوثالامس لإحداث السلوك الانفعالي.

ولكن لندزلي Lindsley رغم موافقته على أن الهيوثالامس هو المنظم لسلوك الانفعال وأعراضه، فإنه يرى لكي يتم ذلك، لابد من التنشيط المتواصل للهيوثالامس من الجهاز الشبكي في جذع المخ.

لكن "جراي" Gray (1987) يقرر بأن دراسة التفاعلات التي تحدث في الجهاز العصبي اللاارادي والهرمونات قد أشارت إلى أنماط بشرية ترتبط اتجاهات انفعالاتهم بالاستثارة المصاحبة لانفعالات الآخرين، ويسوق "جراي" الدليل على ذلك من نتائج البحث الذي قام به الفريق الذي قاده "شاكتر" Schachtes بجامعة

كولمبيا ، فقد حقنوا بعض المفحوصين "بالأدرينالين" ووزعواهم على ظروف استشارية مختلفة ، ففي الوقت الذي يرفع فيه الأدرينالين من شدة الانفعال وجدوا أن الغضب قد زاد لدى مجموعة المفحوصين الذين تعامل معهم آخرون في ظروف متوترة ، أما انفعال مجموعة أخرى من المفحوصين فقد تحول إلى مرح حين وضعوا مع أناس في حالة من المرح ، وتحول الانفعال إلى شعور بالتسلية عند مفحوصين آخرين وضعوا مع أناس يشاهدون فيلم مسلي أو باعث علي الهدوء .

من جهة أخرى ، نود أن ننوه بأن الانفعال هو حالة طبيعية للإنسان ، فالإنسان بدون الانفعال يصبح شيئاً جامدا لا حراك فيه أو تفاعل ، والذي نقصده بذلك هو المستوى العادي الطبيعي المعتدل للانفعال وليس الانفعال الذي يحول الإنسان إلى كائن أحمق ، يبعده عن التفكير المنطقي أو النظرة الصائبة للأمور ، ولذلك فإن هناك الانفعال المصاحب للإنسان في حالة وقوعه تحت طائلة مصادر الضغوط Stressors ومن ثم يطلق عليه حالة الانعصاب أو الضغط . Stress

### المخ الايمن ومعالجة الانفعال:

يذهب بعض الباحثين أمثال ميلنر (1979) Milner ، وأنيت Annett (1985) إلى أن مهارات الدعاية متمثلة في القدرة على إدراك التلميحات الطريفة والساخرة هي جزء من وظيفة النصف المخي الأيمن ، فهو يدرك النكتة بدرجة أعلى ولديه حس بالمرح أفضل من النصف المخي الأيسر ، حيث يمكن ملاحظة ذلك في استجابة مرضى الصوار المقطوع لأفلام الكرتون والمواقف الساخرة التي تقع في حيز مجاهم البصري ، فمن المواقف الطريفة لدى أحد هؤلاء المرضى . إنه عندما عرض على المريض في تجارب التاكستوسكوب ، عدة صور في مجاله البصري من بينها صورة عارية في المجال البصري الأيسر ، أحمر وجهه خجلا وصدر عنه ابتسامة خفيفة مكتومة كما يدل على أنه تعرف على الصورة لكن ليس بمقدوره أن يخبرنا عما أحدث مثل هذه الاستجابة ، وعندما عرضت الصورة في المجال البصري الأيمن ، لم يحدث ذلك بنفس الدرجة من الانفعال



وحس الفكاهة رغم أنه يسمى الصورة لفظيا بدون انفعال. وهناك أيضا القدرة على فهم التأويلات المجازية للغة والتي يمكن أن تكون ذات أهمية في فهم أساليب السخرية والاستعارة ، فمرضى النصف المخي الأيمن يميلون إلى فهم اللغة بصورة حرفية وتظهر لديهم اضطرابات اتصالية دقيقة.

ويلعب النصف المخي الأيمن دورا كبيرا في إضفاء الجو العاطفي المناسب على الكلام، وهو ما أوضحه كل من مايكل جازانيجا ، وجوزيف دو كس (1978) Gazzaigna & Le Doux ، حيث اتضح أن كلام مرضى النصف المخي الأيمن يتصف بالرتابة والحرفية والملل ، حيث يساهم هذا النصف في اختيار الوحدات الانفعالية الملائمة لسياق الموقف الاتصالي من حصيلة المفردات المعجمية لدى الفرد ، فهو يوفر الإطار العام الذي يجري فيه عملية إنتاج الكلام .Speech Production

وهو ما أكدته نتائج بحوث كل من هيلمان وآخرون Heilman, et al عام 1975 ، وروس ، ميسولام Ross & Mesulam عام 1979 التي أوردها جينكينس (1998) Jenkins والتي أجريت على حالات من مرضى الأفازيا، والتي أوضحت انعدام العناصر العاطفية والوجدانية من كلامهم وعدم قدرة المرضى على إيصال انفعالاتهم بالصورة المناسبة باستخدام ألفاظ وإيماءات تلقائية ، فصوت المرضى كان منخفضا رتيا و بلا مشاعر حتى عندما يتكلم عن موت ابنه الذي حدث مؤخرا بسبب إطلاق نار ، كما أنه في نفس الوقت لا يمكن لهؤلاء المرضى فهم المحتوى الانفعالي للجمل أو الإيماءات التي يسمعونها من الآخرين.

ومن الأدلة الكلينيكية التي تشير إلى دور نصف المخ الأيمن في عملية المعالجة الانفعالية التقرير الكليني الذي أورده كل من كارامازا و زيوريف (1978) Caramazza & Zurif عن إحدى حالات مرضى نصف المخ الأيسر والتي أصيبت بأفازيا بروكا ، فلقد أدهش الأطباء أنه رغم عدم قدرة هذا المريض على النطق بأكثر من كلمة نعم إلا أنه كان يستطيع أن يغني بعض التراتيل



التي كان قد تعلمها قبل مرضه بوضوح تام ، كما لو كان سليما ، وهو ما يؤكد أن النصف المخي الأيمن له دور في عملية الغناء.

كما أوضح أيضا أن هناك أدلة تجريبية أخرى تؤكد أن إصابة أو تلف النصف المخي الأيمن تؤدي إلى ما يسمى بالأميوزيا Amusia أو فقدان القدرة على إدراك النغمات الموسيقية رغم سلامة وظيفة الكلام وهو ما تؤكدته نتائج دراسة مندزيل (2001) Mendzel على مرضى جلطة الجزء الصدغي الجداري Right temporoparietal stroke من النصف المخي الأيمن.

### مراحل معالجة الانفعال

#### أ- التمثيل قبل الإدراكي Preperceptual representation

يذكر حمدي الفرماوي (تحت النشر) أن الجهاز العصبي للإنسان يستثار بكميات هائلة من المثيرات الحسية الانفعالية التي تستقبلها أعضاء الحس ، وعندما يلتقط عضو الحس إشارة المثير الانفعالي وسواء أكان هذا المثير صوتيا أو بصريا أو غيره فإن عضو الحس يحول طاقته الفيزيائية إلى طاقة كهروكيميائية Electro chemical energy حتى يمكن للجهاز العصبي من التعامل معها، حيث تنقل هذه الطاقة على هيئة نبضات كهروكيميائية خلال الأعصاب ( مثلا البصرية والسمعية Audio or Optic nerve ) إلى مراكز المعالجة الانفعالية للمدخلات البصرية والسمعية في المخ لتعالج بصفة مبدئية تجهيزا لمرحلة أعمق وأشمل من المعالجة الانفعالية، وقد اكدت بحوث برودنبنت Broadbent (1981) أن قدرات أجهزتنا العصبية محدودة في معالجة المثيرات ذات التفاصيل المعقدة والمتداخلة ، لذا فإن جزءا يسيرا من هذه المثيرات الحسية الانفعالية هو الذي يتم اختياره لمزيد من المعالجة العقلية الانفعالية.

ويبدو أن ثمة ميكانزما معرفيا دقيقا يسبق عملية الإدراك الانفعالي هو الذي يزودنا بآلية تمكنا من خلالها اختيار المثيرات الحسية الانفعالية وثيقة الصلة بالموقف فقط وإخضاعها لمزيد من المعالجة الانفعالية ويتمثل هذا الميكانزم

كما حدده نسير (1967) Neisser في ما يسمى التمثيل والتخزين الحسي الانطباعي والذي يتم خلال آليتين أولهما ما يطلق عليه اسم التخزين الأيقوني Iconic storage أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم الذاكرة الأيقونية العاملة Working Iconic Memory لعدم كونه مجرد عملية تخزين ، وإنما يحدث خلال هذه الذاكرة عمليات تمثيل نوعية Specific representation ، وثانيهما: التخزين الصدوي Echoic storage أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم الذاكرة الصدوية العاملة Working Echoic Memory أيضا ، لأنه لا يمثل مجرد عملية تخزين حقيقية وإنما تحدث خلال هذه الذاكرة عمليات تمثيل نوعية ، فعن طريق احتفاظنا بالانطباعات الحسية الكاملة لفترة زمنية بالغة القصر ، فإن ذلك يتيح لنا إمكانية إعادة فحص المثيرات والمدخلات الانفعالية التي تلتقطها أجهزتنا الحسية ، ومن ثم اختيار تلك المدخلات الأكثر أهمية والتي تبدو أنها تتطلب مزيدا من المعالجة ، حيث أن حدود سعة جهازنا العصبي تمنع تسجيل ومعالجة كافة المثيرات الحسية الانفعالية المتاحة و التي تلتقطها أجهزتنا الحسية وتمنعها من البقاء في مخازنه الحسية ولو لفترة زمنية قصيرة.

حيث يؤكد سولسو Solso (2000) على أن فهمنا لعملية التخزين أو التمثيل قبل الإدراكي يمكننا من فهم قدرتنا على المعالجة المعقدة الشاملة للمدخلات البصرية والسمعية التي تشكل جل المدخلات الانفعالية ، وربما تكون قدرتنا على الادراك الانفعالي أفضل إذا فهمناها في ضوء الذاكرة الأيقونية العاملة التي تسمح لنا باستخلاص الملامح الانفعالية القوية والمقنعة من المجال البصري ، بينما ننبد تلك المثيرات الدخيلة التي ليست لها أهمية ، وبنفس الطريقة فإن مقدرتنا على فهم المشاعر الملفوظة ربما تكون أفضل في ضوء فهمنا الذاكرة الصدوية العاملة التي تسمح لنا بأن نحفظ داخلها بالمدخلات السمعية لفترة قصيرة وفي حدود غيرها من المدخلات السمعية الأخرى التي نتعرض لها .

### \*الذاكرة الأيقونية العاملة Working Iconic memory

لقد أطلق نيسر (1967) Neisser على عملية بقاء الانطباعات البصرية وقابليتها للإتاحة لفترة زمنية بالغة القصر من أجل مزيد من المعالجة اسم الذاكرة الأيقونية Iconic Memory .

إلا أن إطلاق نيسر Neisser لهذا المصطلح لم يكن بداية للدراسة العلمية لهذا النوع من التخزين الحسي الانطباعي ، ولقد أوضح سولسو (2000: 549) Solso في تاريخه للبحث في هذه النقطة أن عملية الأيقنة Iconism هذه كانت تدرس قبل ظهور منحنى معالجة المعلومات في ضوء نظرية الومضات eye saccades ، حيث لاحظ الفرنسي إميل جافل Javal عام 1878 أنه أثناء الابصار لا تجري العين نظرة شاملة عبر كل اجزاء المثير البصري ، ولكنها تتحرك في سلسلة من ومضات لحظية saccades صغيرة مع حدوث تثبيت لحظي بين هذه الومضات ، ولقد استنتج كاتل عام 1885 أنه لكي يتعين على المرء أن يدرك صورة ما ككل فإنه يجب أن يدرك أجزائها ، وأن أزمنة الرجوع يجب أن تزداد وفقا لذلك ، ثم جاءت تجارب إدمان ودودج Edman & Dodge عام 1898 لتؤكد على أن إدراك المعلومات البصرية يحدث أثناء فترة التثبيت البصري وليس أثناء حركة العين Eye movement ، مما يؤدي إلى الافتراض أن الفرد أثناء الرؤية يقوم بتسجيل المعلومات البصرية- سواء أكانت صوراً ذات طبيعة انفعالية أو تعبيرات وجهية أو كلمات ذات فحوى انفعالي- في الذاكرة الأيقونية لفترة زمنية بالغة القصر ثم يسجل المزيد من صور هذه الحروف أو الكلمات بعد أن يكون قد تم تسجيل صور الحروف السابقة فقط.

وفي ضوء العديد من الافتراضات السيكلوجية التي أكدت النتائج التجريبية الحديثة على عدم صحتها ومنها افتراض هابر (1983) Haber ، إيسيتيس (1988) Estes ، سولسو Solso (2000) بأن التخزين الحسي الأيقوني هو نمط بدائي من الذاكرة لا تتحول فيه المعلومات أو ترتبط بغيرها من المعلومات الأخرى وإنما تحمل وتخزن في صيغة خام غير معالجة ، إنما يشوبه كثيراً من عدم الصحة ، ولا يتفق مع الطبيعة الوظيفية التي افترضها كمهام لهذا المخزن



الانطباعي ، وبناءا على ما قدمت نتائج بحوث بادلي (1988)(1986) Baddely عن الذاكرة العاملة يمكننا أن نستنتج أن المثيرات الحسية الانفعالية المدخلة للمخ لا يتم فقط تخزينها بصورة خاملة في الذاكرة الأيقونية وإنما يتم تمثيلها بدقة فيها إلا أنها تتلاشى وتفقد بسرعة إذا لم تبق فترات أطول من أجل مزيد من المعالجة في الذاكرة العاملة قصيرة المدى وطويلة المدى Short & long term working Memory .

أما المضمون الواجب أخذه في الاعتبار هو أن الذاكرة العاملة الأيقونية تحتفظ بأثر كامل لخصائص المثير الانفعالي البصري الأصلي بعد اختفاء هذا المثير البصري نفسه ، وعليه فإنها تمثل مرحلة قبل إدراكية هامة لمعالجة المثيرات البصرية وهي مرحلة تتداخل وتتوازى مع عمليتي التعرف الانفعالي Emotional Recognition والمعالجة البصرية التي تتحول فيها طاقة المثير الانفعالي البصري الفيزيكية الى طاقة كهروكيميائية.

#### \*الذاكرة الصدى العاملة Working Echoic Memory

تشبه الذاكرة الصدى مثلتها الأيقونية في بقاء المعلومات الحسية السمعية بصورة كاملة الملامح حتى يمكن للفرد أن يخضعها لمزيد من المعالجة والتحليل فيما بعد ، حيث تتيح الذاكرة الصدى لنا بوقت إضافي لنسمع الرسائل الانفعالية السمعية ، وكما يذكر سولسو Solso (2000) أننا لو تأملنا العملية المعقدة لفهم الكلام المسموع وما به من تلميحات انفعالية لاتضح لنا أهمية دراسة الدور الذي تقوم به الذاكرة الصدى ، لأن دفعات المدخل السمعي Auditory impulses التي يتكون منها الكلام تنتشر على مدى الوقت المتاح ، وتظل هذه المدخلات خالية من المعنى ما لم تأخذ مكانها داخل سياق الأصوات الأخرى ، وهنا يبرز دور الذاكرة الصدى التي تمدها -من خلال صورة كاملة الملامح للمعلومات السمعية المخزنة لفترة قصيرة جدا- بلامح أو مؤثرات سياقية contextual cues للتعرف على المثيرات الحسية الانفعالية السمعية Auditory recognition كخطوة أساسية لإدراكها فيما بعد ، وهو ما استشهد

عليه سولسو بتجارب موراي Moray وباتس Bates ، وبارنيت Barnett عام 1965

وخلاصة القول أن الذاكرة الصدى العاملة تمثل مرحلة قبل إدراكية ذات دور هام في حدوث عملية التعرف الانفعالي على المثيرات السمعية الانفعالية التي تعتبر بدورها أساسا لفهم وإدراك الانفعالات الملفوظة .

### ب- التمثيل الإدراكي :

ويتم في هذه المرحلة تفسير المدخلات الحسية الانفعالية ، بصرية كانت أم سمعية أو غيرها ، ومن ثم فهمها والاستجابة لها ، ويتم ذلك خلال مراكز عصبية خاصة بالمعالجة الانفعالية ، يذكر حمدي الفرماوي (تحت النشر) أنه بعد حدوث عملية التسجيل الحسي للمثيرات الحسية الانفعالية وتمثيلها خلال عمليات ما قبل الإدراك (الأيقنة ، والتصديقية) - والتي تتزامن وتتوازي مع معالجات مبدئية تجهيزية لهذه المثيرات على مستوى أعضاء الحس - فإن المعلومات تنتقل ليتم معالجتها وتمثيلها بشكل أعقد فيما تمر به من عمليات تشفير Encoding وتخزين سواء أكان قصير المدى أم طويل المدى ، وإعادة تشفير Decoding واسترجاع Retrieving ، حيث تنتقل هذه المدخلات الانفعالية أولا إلى الذاكرة قصيرة المدى ويتم هذا الانتقال بشكل متابعي Sequentially وليس متأنيا كما في عمليات التخزين الحسي الانطباعي ويتم هذا الانتقال المتابعي على أساس عنصر واحد فقط في الزمن الواحد ، وفي هذه المرحلة يحدث أحد أمرين تكون نتيجتهما حدوث خفاء للمعلومات من هذه الذاكرة قصيرة الأمد، فإذا أن تهمل المثيرات الحسية الانفعالية فتختفي أو يتم صقلها Buffering وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى ، ويتوقف بقاء المعلومات الانفعالية في الذاكرة على عمليات التشفير التي تتعرض له ، والتشفير مفهوم يصف إحدى عمليات التمثيل النشط التي تخضع لها الذاكرة وهو ما يؤكد الفرضية الحديثة عما يسمى بالذاكرة العاملة Working Memory ، ويوضح أشيرافت (1989: Ashcraft 707) أن التشفير والتحويل الشفري وإعادة التشفير تعتبر عمليات لتمثيل



المعلومات الفيزيقية التي تم استقبالها في مراحل حسية سابقة ، حيث يتم تحويلها في هذه المرحلة إلى رموز لتكون أكثر ملائمة للتخزين سواء التخزين قصير المدى المؤقت والذي يخضع لمزيد من المعالجة المعرفية أو التخزين طويل المدى ، ويؤكد أبو حطب ، وآمال صادق (1996: 585) بأن عمليات التشفير والتحويل الشفري وإعادة التشفير هي التي تحول المعلومات إلى نسق أكثر معنى وأفضل تنظيماً في أدمغتنا ، وأن النجاح أو الفشل في بقاء المدخلات الانفعالية وتيسير استرجاعها إنما يعتمد بصورة أساسية على عمليات التشفير وإعادة التشفير.

وتعتمد عملية المعالجة المعرفية للانفعالات على فرضية السعة المعرفية **cognitive capacity** التي تعتبر إحدى المسلمات الهامة التي يعتمد عليها منحي تجهيز ومعالجة المعلومات ومؤداها أن سعة المعالجة في النظام العقلي البشري **Cognitive processing capacity** محكومة بمحدود ومستويات دالة **Significant limitations** ، وإذا كانت السعة المعرفية للفرد هي التي تحدد مدى وإمكانية أداء الفرد على المهام العقلية وبالطبع منها إدراك الانفعالات وهو ما أكدته نتائج دراسة كيس (1992) **Case** ولقد تأكدت هذه الفرضية مع زيادة الاهتمام بدراسة محددات الانتباه الانتقائي **Elective Attention** ، حيث تؤكد مختلف خبراتنا المشتركة حقيقة أننا ننتبه انتقائياً لجزء من المثيرات اللغوية المتاحة لنا ، والسبب في ذلك غالباً ما يرجع إلى عدم قدرتنا على معالجة كل المثيرات الحسية في نفس الوقت ، وهو ما أكدته برودنبنت (1981) **Broadbent**.

و يعتبر نموذج المعالجة المتوازية الموزعة **Paralled distributed processing** الذي اقترحه كل من ماك كيلاند ورميلهارت **Mcclelland & Rumelhart** (1988)، (1986) من أحدث النماذج التي تفسر لنا عملية المعالجة البشرية للانفعال ، حيث يقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مؤداها أننا ربما نكون قادرين على تجهيز ومعالجة المدخلات الانفعالية بالكفاءة التي نقوم بها بسبب أنه باستطاعتنا حمل كم هائل من المعالجات المعرفية والانفعالية في نفس اللحظة خلال شبكة من الترابطات موزعة عبر عدد لا يمكن حصره من المواقع داخل المخ

البشري ، فالنيرون العصبي Neuron للإنسان يأخذ حوالي 3 ملي ثانية لإطلاق الاستجابة إزاء مثير ما ، ومن ثم فإن التجهيز التلقائي للإنفعال في المخ البشري قد يتطلب وقتاً أطول للاستجابة التي تصدرها النيرونات ، وهو ما يقدم تفسيراً جيداً لسرعة ودقة المعالجة المعرفية للإنفعال ، ولقد أوضح أصحاب هذا النموذج أن المعالجة المتوازية والموزعة للإنفعال داخل المراكز العصبية تعتمد في الأصل على حمل وسعة المعالجة المعرفية cognitive load للإنفعال .

### الضغوط النفسية والإنفعال

ذكرنا أن وقوع الإنسان تحت طائلة الضغط النفسي يعبر عن صورة من صور الإنفعال ، التي تتزايد مع احساس الإنسان بمصدر هذا الضغط وشدة. والضغط عبارة عن الحالة المجددة للطاقة التكيفية للإنسان ، فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات وتستمتع بالاستثارة المتضمنة فيها فإن الإنسان يعيش مستوي مقبولا من الضغط ، أما إذا كانت لا تستطيع هذه الطاقة احتواء المطلوب حياتياً ، فإن الإنسان يعيش حالة من الإنفعال الشديد والتوتر الضار. وقد حدد هانز سيلي Hans Selye (فونتان : 1994) المنظومة التكيفية العامة General adaptation syndrome (GAS) والتي تحدد ثلاث مراحل يمر بها الضغط ، وهي :

- مرحلة الانذار The alarm reaction .
- مرحلة المقاومة The stage of resistance .
- مرحلة الانهاك The stage of exhaustion .

وفي مرحلة الانذار ينشط الجهاز السمبثاوي فيترتب عليه :

1- يزيد افراز هرمون الأدرينالين ، والذي يفرز من الغدة فوق الكلوية ، ونهايات الأعصاب السمبثاوية ، فتزداد ضربات القلب ، وتزداد حركات التنفس ، وتنقبض الأوعية الدموية في الجلد والأحشاء الداخلية ما عدا القلب ، لينسحب الدم من هذه الأعضاء إلى العضلات والمخ. وهذا يفسر شحوب

الجلد وبرودة الأطراف في اليدين والقدمين عند الإنسان في حالة التوتر والغضب والانفعال.

2- يقوم الهيوثالامس بإرسال رسائله الكهروكيميائية إلى الغدة النخامية التي تقع في قاع المخ ، تلك التي تثير الغدة الكظرية لتفرز هرمون الكورتيزون الذي يؤثر علي بعض الغدد الأخرى وكذلك بعض أعضاء الجسم لتهيئة كل حسب اختصاصه للموقف المشحون بالانفعال. ومع ارتفاع نسبة الكورتيزون والأدرينالين في الدم يرتفع ضغط الدم ويرتفع السكر وتزداد دقات القلب وحركة التنفس.

وإذا لم تنته هذه الحالة بزوال مصدر الضغط ، فإن الجسم يدخل في المرحلة التالية ، وهي : المقاومة ، فيضطر الجسم إلى حشد طاقته وامكانياته لمقاومة الخلل الذي يعتري أعضائه، فإذا حدث أن تغلب الجسم علي الحالة ، فإن الآثار السابقة تتلاشي ويعود الإنسان إلى توازنه ، أما إذا استمرت المواجهة ، فإن المخزون من الفيتامينات والمعادن يبدأ في التناقص ، ويضعف جهاز المناعة ، وتضعف المقاومة ، وهنا يدخل الإنسان إلى المرحلة الثالثة والأخيرة ، وهي مرحلة الانهك ، أي استسلام الإنسان الكامل لمصادر الضغوط وإضمحلال قواه التكيفية العامة.

ويعتبر العضو المسئول عن إعادة الجسم إلى حالته الطبيعية في مرحلة المقاومة ، وانتصاره علي مصادر الضغوط ، هو الفرع نظير العاطفي أو الباراسمبثاوي.

ويجب أن ننوه أن حدوث هذه التأثيرات يختلف مستواها من شخص إلى آخر ، فهناك أناس لا تظهر عليهم هذه الآثار المدمرة للضغط حتي عندما يقعون تحت تأثير أقصى مصادره ، فهناك فروق فردية بين الناس في المستويات التي يتأثرون فيها بمصادر الضغوط.

### قياس بعض المظاهر الفسيولوجية للإنفعال

كما سبق يتضح التأثيرات والمظاهر الفسيولوجية لوجود الإنسان في حالة الانفعال ، ومن هذه المظاهر والأعراض جاءت الطرق والتقنيات التي يحدد من خلالها مستوي الانفعال ، ذلك عن طريق تحديد كم وشدة الانعكاسات الفسيولوجية المرتبطة بالانفعال.

فعندما تبين أن حالة الانفعال تؤثر في الشحنة الكهربائية التي تصدر عن العضلات ، فقد أمكن تسجيل وتحديد هذه الشحنة بواسطة جهاز رسام العضلات الكهربائي (EMG).

فالشحنة الكهربائية الصادرة في العضلة خلف الرقبة وعضلات الجبهة تزيد أثناء الانفعال عنها في الحالة العادية للإنسان.

وعندما تبين توليد شحنات كهربائية مختلفة الإيقاع أو السرعة نتيجة نشاط الخلايا العصبية ، استخدم جهاز رسام المخ الكهربائي (EEG) الذي يستطيع تسجيل الموجات الكهربائية للمخ ، وهي :

- ألفا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 11 ذبذبة.
- بيتا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 14 ذبذبة.
- ثيتا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 7 ذبذبات.
- دلتا وهي موجة تصل ذبذباتها في الثانية إلى 3 ذبذبة.

وقد تبين أن موجات ألفا تختفي مع حدوث الانفعال ، وتسود موجات بيتا.

ولأن هناك تغيرات فسيولوجية تعبر عن حالة الانفعال التي يمر بها الإنسان أثناء التحقيق في قضية ما ، أو أثناء الكذب الذي يمكن أن يلجأ إليه لتبرير موقفه ، فقد استخدم جهاز كشف الكذب Deceptograph وهو يحدد هذه الحالة عن طريق تسجيل حركات التنفس ومستوي الضغط ورد الفعل السيكولوجفاني.

ولأن حالة الانفعال يصاحبها زيادة افراز الغدة العرقية للجلد ، مما يؤدي إلى تغير في الخواص الكهربائية للجلد ، فيزداد التوصيل الكهربائي للجلد مع زيادة



حالة الانفعال ، أي تنخفض مقاومة الجلد لمرور الشحنة الكهربائية ، ذلك لأن العرق كسائل وما به من أملاح يساهم في مرور التيار الكهربائي ، فقد أمكن قياس مدي استجابة الجلد للنشاط الكهربائي معمليا (استجابة الجلد الجلفانية) Galvanic skin response (GSR) ومنها يتحدد المستوي الذي يمر به الإنسان من انفعال.

وعندما بدأ البحث العلمي يتجه إلى تحليل الكلمات سواء الشفهية منها أو المكتوبة كمنتجات للتعبير اللغوي الإنساني ، ذلك في إطار بحوث علم النفس اللغوي Psychology of language الذي عني باضطرابات اللغة متمثلة في اضطرابات الكتابة كما هي في اضطرابات الكلام ، هنا اتجه العلماء إلى تحليل خطوط اليد Hand-writing analysis ، فخطوط اليد هي ناتج علاقة مهمة لسيطرة العقل علي اليد في حالة الكتابة ، حيث يبعث المخ بإشارات إلى كل من الذراع واليد ، ويتم ذلك من خلال الجهاز العصبي الحركي (Dorothy, 1985) Motor nervous system ، ومن هنا كشفت دراسة قام بها حمدي الفرماوي (1998) عن علاقة بين خطوط يد أفراد العينة وحالة الانعصاب المعلوماتي Informational stress لديهم. فمن المعروف أن حالة الانعصاب المعلوماتي تنتج عندما تكون كمية المثيرات التي يجب أن يتنبه إليها أو يتعامل معها الإنسان تتجاوز حدود قدرته علي معالجتها ، فيبدو عليه التوتر والانخفاض الأدائي واللامبالاة ، وقد تبين من الدراسة أن حالة الانعصاب كلما اشتدت فإنها تحدث فروقا في خطوط اليد ، عند مقارنة خطوط اليد (في ضوء معايير معينة) لأفراد العينة في الحالة الطبيعية وحالة الانعصاب. ومن هنا يمكن القول أن تحليل خطوط اليد للإنسان يعتبر طريقا من الطرق العلمية لتحديد ما إذا كانت قد تمت الكتابة في حالة من الانفعال.

### المزاج - الانفعال

تعبّر الحالة المزاجية للإنسان عن علاقة تكاملية بين عملياته المعرفية والأحداث البيئية التي يمر بها ، والمزاج يتسم بالثبات النسبي الناتج عن فهم هذه الأحداث وعلاقة الشخص بها ، بصيغة أخرى يمكن القول أن المزاج هو الحالة



البيوسيكولوجية Biopsychological التي عليها الإنسان ، ويتصف بها . فالفاعل الناتج بين الجانب البيوكيميائي والجانب الفسيولوجي والمكونات المعرفية ينتج ردود أفعال معينة تتشابه في مواقف الحياة المختلفة.

ويذكر ثاير (1989) Thayer أن المزاج ينتج عن نظامين يتصفان بالاتساع ، ويطلق عليه "أنظمة" ، حيث أن كل نظام يتضمن مجموعة من التفاعلات لعدد من الميكانيزمات التنشيطية الجسمية Bodial arousal وكل نظام يتصف بالاتساع حيث احتمال امتداده من المستويات الخلوية والبيوكيميائية إلى تنشيط عدد من أنظمة المخ الفرعية، ليصل إلى الوعي بها (الوعي الشعوري).

هذين النظامين هما : تنشيط الطاقة Energtic arousal الذي يمكن الاستدلال عليه عن طريق الامكانيات الداخلية بالجهد Subjective sensations of energy ومستوى الحيوية Vigor والنظام الثاني يتمثل في التنشيط العضلي Tense arousal ويرتبط بالتوتر ، والقلق ، والخوف ، والانفعال عموماً ، وبين هذين النظامين تداخل ملحوظ في الدراسات التي تناول المزاج.

ويذكر كل من بيك ، وبيكر ، وويل (1974) Bell (1974) Becker (1967) Beck (1976) أن العلاقة بين الحالة المزاجية ورمز التفكير علاقة وطيدة ، فحالات الاكتئاب لا يصاحبها فقط حالة شديدة من الانفعال ، بل يصاحبها أيضاً التفكير في الذات ، والمستقبل ، وقد يتسبب ذلك في استمرار حالة الاكتئاب.

وقد دلت نتائج البحوث عند برون (1984) Brown وكل من ألوي وأهرينس (1987) Alloy & Ahrense أن التفكير في المستقبل يتأثر بالمزاج السلبي والايجابي ، فالمزاج الجيد يقود إلى حالة من التفاؤل عن المستقبل وتوقعات النجاح ، أما المزاج السيئ فإنه يقود إلى التشاؤم.

أما دراسة كل من كافاناف وياور (1985) Kavanagh & Bower فقد وجدت علاقة موجبة بين المزاج (سعيد / حزين) وتوقعات فاعلية الذات Self-efficacy.

وفي دراسة للباحث الحالي (حمدي الفرماوي : 1990) عن العلاقة بين فاعلية الذات وسمات الشخصية تبين أن أفراد العينة ذوي التوقع العادي

الواقعي لفاعلية الذات يتصفون باستعدادات عالية للسيطرة والمثابرة والمبادأة ، وذوي المستوي المرتفع من الطموح والنشاط والحماس للعمل هم أكثر إحساسا بالراحة والتفاؤل وأكثر تقبلا لذواتهم من الأفراد ذوي توقعات فاعلية الذات المنخفضة أو المفرطة.

# 2

الفصل الثاني

## الميتاإنفعالية



## الفصل الثاني

### الميتا انفعالية

#### مفهوم الميتا انفعالية:

صاغ جوتمان وزملاؤه (Gottman, et al. 1995) مصطلح الميتا انفعالية لأول مرة أثناء دراستهم للسياقات الانفعالية الحادثة بين الأمهات وأبنائهن، وذلك بمحاولة بمفهوم مبكر للميتا معرفية عند فلافل (Flavell 1976) الذي عرفه على أنه "Cognition about cognition"، وعليه فقد عرف جوتمان وزملاؤه الميتا انفعالية على أنها "Emotion about Emotion" أو الانفعال عن الانفعال متناسيا بذلك أن كلمة Cognition الأولى في تعريف فلافل تعنى مجموعة تكوينات فرضية تعبر عن عمليات عقلية كالانتباه والإدراك والتذكر وكافة أشكال المعالجة المعرفية المختلفة، وبذلك عنى فلافل بالميتا معرفية بأنها مجموعة عمليات معرفية تقوم على كل عملية معرفية يؤديها الفرد، كانتباهه ووعيه بتفكيره مثلا وإدراكه لمجريات الأمور أثناء حدوث هذا التفكير، إلا أن المماثلة التي أجراها جوتمان هنا تعد قاصرة، حيث أن كلمة Emotion الأولى في تعريفه تعنى مجموعة الأنساق الافتراضية التي تعبر عن وصف حالة الفرد الوجدانية في لحظة ما كأنفعال الخوف، وانفعال الغضب ... وغيره من الانفعالات، فهل يمكن أن تكون العمليات الميتا انفعالية التي قصدها جوتمان هنا تعنى خوف الفرد من خوفه أو خوفه من غضبه، أو غضبه من خوفه أو غضبه من غضبه، أو فرحه من دهشته ... إلى غير ذلك؟ فإذا سلمنا بأن ذلك صحيحا فإن ذلك يعد بعيدا كل البعد عما حدده فلافل بمجموعة العمليات الاستراتيجية التي أطلق عليها Meta processes والتي تؤدي إلى تنظيم العمليات المعرفية.



وقد طور جوتمان وزملاؤه (Gottman, et al. 1997: 7) تعريفاً آخر للميتا انفعالية على أنها مجموعة منظمة من المشاعر Feelings، والاستعارات Metaphors، التي يحوزها الفرد وتجعله على دراية بعملياته المعرفية التي يقوم بها أثناء المواقف الانفعالية وأثناء تواصله انفعالياً مع الآخرين.

وتقيماً لهذا التضمين في ضوء ما طرأ على نموذج فلافل وزملائه Flavell, et al. (1993) من تطور، وما تبعه من تطور مفهوم الميتا معرفية ليصبح تعبيراً عن وعى الفرد بعملياته المعرفية والذي تدعمه الدراية الميتا معرفية Metacognitive Knowledge التي يحوزها الفرد تجاه نفسه وتجاه الآخرين وتجاه المهمة التي يقوم بها وتجاه العمليات التي يجريها Metacognitive Skills، وخبرته الوجدانية والدافعية أثناء قيامه بهذه العمليات Metacognitive Experience ؛ فإن تعريف جوتمان للميتا معرفية لا يعد تعريفاً جامعاً، حيث لا يتضمن سوى مكونين فقط من مكونات الميتا انفعالية وهما الوعي والدراية الميتا انفعالية Metaemotional Knowledge، والخبرة الميتا انفعالية، حيث تضمن هذا التعريف المشاعر والاستعارات وفلسفة الفرد تجاه انفعالاته وانفعالات الآخرين، وهو ما يقع في ظل حدود مفهوم الميتا مزاجية Metamood Experience الذي حددته سوزان انسورج وآخرون (Ansorge, et al. 1996) بمعتقدات واتجاهات الفرد عن انفعالاته وعن نتائج وتتابعات خبراته الانفعالية.

وفي ضوء نموذج الميتا معرفية (السمة - الحالة) الذي اقترحه كل من حمدي الفرماوى، ووليد رضوان (2004) والذي يعد تطويراً وتعديلاً لنماذج الميتا معرفية السابقة والذي أضاف أبعاداً أخرى للميتا معرفية أهملتها هذه النماذج السابقة وبناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات التي حاولت التأكد من مصداقية نموذج الميتا معرفية (السمة - الحالة) - [دراسات حمدي الفرماوى (2002)، (2004)، ودراسة وليد رضوان (2002)] - فقد عُرِّفت الميتا معرفية على أنها: الاستبصار الذاتى الذى يحوزه الفرد تجاه بنائه المعرفى Cognitive Structure وما يشمله من عمليات معرفية Cognition وتجاه مجاله المعرفى Cognitive field، وما

يتبع ذلك من استنهاض لمهارات الإدارة الميتامعرفية Metacognitive Management كالتخطيط ومراقبة الذات، واتخاذ القرار إزاء الاستراتيجية الملائمة للتعامل المعرفي، والتوجيه الميتامعرفي Metacognitive Direction ومعالجة صعوبات التقدم في المهام المعرفية Debugging وتقويم الذات Self-Evaluation.

وعليه فإن تعريف جوتمان للميتاإنفعالية ينطوي على قصور واضح حيث لا يتضمن البعد التنفيذي للميتاإنفعالية ( الإدارة الميتاإنفعالية Metaemotional Management )، وحتى بالنسبة لبعد الوعي والدراية الميتاإنفعالية الذي شمله تعريف جوتمان فإنه لم يتضمن كافة أبعاده الفرعية، حيث شمل هذا البعد الدراية الإجرائية الميتاإنفعالية Metaemotional Procedural فقط والتي تشمل دراية الفرد عما يمكنه أن يفعل من عمليات معرفية أثناء انفعاله وأثناء تعامله مع انفعالات الآخرين ؛ إلا أن هذا البعد لم يشمل مكونين آخرين فرعيين للدراية الميتاإنفعالية وهما الدراية التقريرية الميتاإنفعالية Metaemotional Declarative K، والدراية الشرطية الميتاإنفعالية k. Metaemotional Conditional .

في ضوء العرض السابق، وفي ضوء أبعاد النموذج الميتاإنفعالي المقترح في الكتاب الحالي يمكننا تعريف الميتاإنفعالية على أنها: الاستبصار الذاتي الذي يديه الفرد تجاه انفعالاته وانفعالات الآخرين، والذي تدعمه الدراية الميتاإنفعالية، والخبرة الميتاإنفعالية، وما يستتبع ذلك من استنهاض لعمليات الإدارة الميتاإنفعالية لانفعالاته، كالعمليات قبل المعرفية Precognition about Emotion، والعمليات المعرفية Cognition about Emotion والعمليات الميتامعرفية Metacognitive about Emotion التي ينظم بها انفعالاته ويتحكم فيها.

وستتضح الأبعاد التي يشملها هذا التعريف - تفصيليا - أثناء استعراض النموذج المقترح في الإطار النظري للبحث الحالي

### نماذج تناولت بعض مكونات الميتا انفعالية

فى محاولة لتتبع الأصول التطورية لمفهوم الميتا انفعالية فى ما توفر من دراسات كثيرة خلال مسح موسع قام به المؤلفان على مدار أربعة أعوام مستعينا فى ذلك بكافة وسائل الاتصال والثورة المعلوماتية التى أتاحت فى عصرنا الحالى، والتى أتاحت سهولة فحص معظم الدوريات العالمية التى اهتمت بالموضوع ، نتج عن ذلك توافر العديد من الدراسات والبحوث ما بين دراسات وصفية تحليلية وعاملية، وبحوث تجريبية وتطبيقية تتصل بموضوع الانفعال، وبتصنيف شبه ميتا تحليلي Semi Meta-analysis قام به المؤلفان اتضح وجود ندرة شديدة جدا فى الدراسات التى تناولت مصطلح الميتا انفعالية منذ أن صاغه جوتمان وزملاؤه (Gottman, et al. 1995)، حيث لم تتعد الثلاث دراسات التى احتل مصطلح Metaemotion المتغير الرئيس - بصورة مباشرة - فى عناوينها، وذلك من ضمن ثمان دراسات قامت مباشرة على تعريف جوتمان وزملائه (Gottman, et al. 1997) للميتا انفعالية الذى اتضح مدى قصوره - كما اتضح سابقا - وسنعرض لهذه الدراسات ليتضح لنا أن اثنين من باقى هذه الدراسات وهما دراسة جوتمان وديكلير (Gottman & Declaire 1997)، ودراسة جوتمان (1998) Gottman قد تناولتا الميتا انفعالية متضمنة فى مكون الوعي بالذات الذى يعد أحد أبعاد ذكاء الانفعال Emotional Intelligence، أيضا دراستى جوتمان وآخرون (Gottman, et al. 1998)، ولاجاسى - سيجيون Laga و (2002) Séguin - e قد حددتا الميتا انفعالية فى وعى الأمهات بانفعالات أبنائهن، أما الدراسة الباقية وهى دراسة كوان، وآخرون (1997) Coan, et al. فإنها لم تشر بأى وجه كان إلى مصطلح الميتا انفعالية رغم اشتراك "جوتمان" فيها ولكنها اتصلت بموضوع انفعالات الغضب والعدوان بصفة عامة.

ولكن باقى الدراسات والبحوث التى شملها هذا المسح (قبل أو بعد عام 1995 الذى أطلق فيه "جوتمان" المصطلح) فمنها ما تناول أحد مهارات الميتا انفعالية



ومنها ما تناول بعض هذه المهارات دون الإشارة إلى أنها تنتمى إلى ما أسماه جوتمان بالميتانفعالية.

وخلال التصنيف شبه الميثةانحليلى الذى أجرى على هذه الدراسات وجد أن مجملها يمكن أن يتضمن فى عدة اهتمامات هى (موضوع الانفعال بصفة عامة، أو تناول انفعالى مثل: الغضب أو الخوف ... وغيرها) ، وعمليات الإدراك الانفعالى Emotion perception، ومهارات التعبير عن الانفعالات وقراءتها وخاصة من خلال الوجوه Facial Expression، ومهارات التواصل الاجتماعى والانفعالى مع الآخرين، أو مهارات تنظيم الذات أثناء الانفعالات، ومهارات تحكم الذات فى الانفعالات Self-Control of Emotion، والخبرة الميثةامزاجية، أو الضبط والوعى بالانفعالات، أو بمجالات ذكاء الانفعال والذكاء الشخصى Personal Intelligence والذكاء الاجتماعى Social intelligence ... الخ) .

فى ضوء العرض الميثةانحليلى السابق يمكن تحديد ثلاثة أنواع من النماذج التى تناولت بعض مكونات الميثةانفعالية وهى:

1- نماذج تناولت مكون الخبرة الميثةامزاجية Metamood Experience فقط، متمثلة فى نموذج ماير وزملائه 1994 - 1988 Mayer .

2- نماذج تناولت مهارات الوعى والضبط وتنظيم الذات للانفعالات فيما أطلق عليها بذكاء الانفعال وأشهرها نموذج الإحساس بالكينونة الأفضل والتكيف النفسى Psychological well-being & Adaptation لـ بار-اون Bar - on 2005 - 1988، والنموذج رباعى القدرات Four-ability Model لماير، وسالفوى، وكاروسو 2002 - 1993 Mayer, Salovey & Caruso، ونموذج جولمان 2002 - 1995 Goleman، لذكاء الوجدان.

3- نماذج تناولت مصطلح الميثةانفعالية بصورة مباشرة متمثلة فى نموذج جوتمان وزملاؤه 1998 - 1995 Gottman, et al.،

وفىما يلى تفصيلا لهذه النماذج والدراسات التى تناولت أبعادها.

## أولاً: نموذج الخبرة الميتامزاجية لماير وزملاؤه Mayer's Model of Metamood Ex.

فى إطار جهودهم لتحديد أبعاد الذكاء الاجتماعى عرف ماير وزملاؤه [Mayer, et al. (1991), Mayer & Gaschke (1988)] الخبرة الميتامزاجية على أنها أحد الأبعاد الفرعية للذكاء الاجتماعى والتى تعنى مراقبة الفرد لمشاعره وانفعالاته واستخدام التغذية المرتدة الناتجة عن ذلك فى توجيه تفكيره وأفعاله بما يحقق التفاعل الاجتماعى الناجح، حيث طور ماير وزملاؤه [Mayer, et al. (1994), Mayer & Stevens (1991)] نموذجاً لأبعاد الخبرة الميتامزاجية مصنفاً إياها إلى قسمين أساسيين هما:

### أ) الأبعاد التنظيمية Regulatory Dimensions :

وتشمل السلوكيات Behaviors والأساليب الدفاعية Defenses التى تمكن الفرد من التعامل مع الانفعالات وتحمل الضغوط الناشئة عنها، ويتضمن هذا القسم الأبعاد التالية:

- 1- الإصلاح Repairing : ويشمل محاولات الفرد فى تعديل وإصلاح مزاجه.
- 2- الاحتفاظ Maintenance : ويعنى قدرة الفرد فى الحفاظ على حالته المزاجية الراهنة إذا كان راضٍ عنها وصيانتها.
- 3- الإخماد Dampening : ويشمل محاولات الفرد لإخماد الحالات المزاجية السيئة والتمهيد لنشاط المشاعر الإيجابية.

### ب) الأبعاد التقويمية Evaluative Dimensions :

وتشمل معتقدات Beliefs الفرد واتجاهاته العامة Global Attitudes عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين، ويتضمن هذا القسم الأبعاد الآتية :

- 1- القبول - الرفض Acceptance - Rejection : ويعنى إلى أى مدى يسمح الفرد للآخرين فى أن يتعرفوا على مشاعره وانفعالاته.
- 2- الوضوح - الغموض Clarity - Confusion : ويعنى إلى أى مدى يسمح



- الفرد للآخرين أن يميزوا بين حالاته المزاجية، وكيف يميز هو حالاتهم المزاجية.
- 3- التأثير - عدم التأثير Influence - Non Influence : ويعنى إلى أى مدى يعتقد الفرد بأن أحكامه وأحكام الآخرين تتأثر بالانفعالات.
- 4- النمطية - عدم النمطية Typicality-Atypicality : مثل القول: "أنا أشعر بهذه الطريقة عادة".
- 5- السببية - العشوائية Causality-Randomness : مثل القول: "إن مزاجى الحالى يعد استجابة لمواقف واقعية معينة".
- 6- الإطالة - الاقتصار Longevity-Brevity : مثل القول: "أنا أشعر أن حالتى هذه ستستمر إلى الأبد".
- 7- العمومية - الخصوصية Generality - Specificity : مثل القول: "إن مزاجى متوافق مع الواقع العالمى الذى أعيشه".
- 8- القوة - الضعف Strength-Weakness : مثل القول: "إن انفعالاتى شديدة ومفرطة الأعراض".
- وخلال محاولات اختبار مدى مصداقية هذا النموذج فى دراسة ماير، وستيفنز (1994) Mayer & Stevens، اتضح وجود ارتباط سلبى بين بعدى القبول - الرفض والوضوح - الغموض، واضطراب الاليكسثيميا Alexithymia الذى يعنى عدم القدرة على التعبير اللفظى عن الانفعالات والذى يرتبط عادة باضطرابات توتر ما بعد الصدمة Post Traumatic Stress Disorder ؛ كما وجد ارتباط موجب بين بعدى التأثير - عدم التأثير والإصلاح الانفعالى، وأعراض اضطراب الشخصية الحدودية Borderline Personality .
- كما قام سالوفى وآخرون (1995) Salovey, et al. بتصميم مقياس فارقى للخبرة الميتامزاجية بناء على أبعاد هذا النموذج مستخدماً إياه فى دراسة له مع ألومينيم (2000) Salovey & Aluminium لتحديد الفروق الفردية بين الأطفال فى أبعاد الخبرة الميتامزاجية، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق

فردية بين الأطفال فى أبعاد الوضوح الانفعالى، والميل لصيانة الحالة المزاجية، وإعادة تشكيل الحالات المزاجية الموجبة .

و تعليقا على هذا النموذج فإنه يتضح لنا تركيز "ماير" وزملائه على بعد واحد فقط من أبعاد الميتا انفعالية متمثلا فى الخبرة الميتا مزاجية، بيد أنهم أهملوا بعض أبعاد هذه الخبرة مثل خبرة الفرد فى تحفيز الذات Self-Motivation والمكافأة الذاتية، والثقة الانفعالية Emotional Confidence، وتوقعات الفرد عن فاعلية ذاته Self-efficacy وخبرته عن كيفية ضبط اندفاعاته، وتأجيل إشباع رغباته حسب الموقف، ويدل ذلك بجلاء على أن هذا النموذج يحدد حتى عن إنجاز هدفه الأسمى الذى يتمثل فى مجرد تحديد أبعاد الخبرة الميتا مزاجية.

ثانيا: نموذج التكيف النفسى لبار- أون Bar-On's Model :

حدد بار-أون (1988) Bar-On عدة مهارات أساسية كى يصل الفرد إلى مستوى معقول من التكيف والرضا النفسى، وهذه المهارات تتمثل فى:

- 1- قدرة الفرد على أن يكون واعيا ومتفهما لذاته ويستطيع التعبير عن نفسه.
- 2- قدرة الفرد على أن يكون واعيا ومتفهما للآخرين ومرتبطا بهم.
- 3- قدرة الفرد على التعامل مع الانفعالات القوية والتحكم فى اندفاعاته Impulses.

4- قدرة الفرد على التكيف تجاه التغيرات المحيطة به.

5- قدرة الفرد على حل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية والاجتماعية .

و يبدو أن بار-أون (2005)، (1997) Bar-On حاول أن يصوغ منظوره هذا فى شكل نموذج للذكاء الانفعالى اشتمل على خمسة أبعاد أساسية هى:

- مهارات ضبط الانفعال على مستوى شخصية الفرد Intra Personal
- مهارات ضبط الانفعال بين الشخص و الآخرين Inter Personal
- التكيفية Adaptability

• إدارة الضغوط Stress Management

• المزاج العام General mood

مفصلا إياها كما هو موضح فى جدول (2) ، وقد بين بار - أون Bar-On (2000) خلال دراسته للفروق الفردية بين الراشدين الكبار والصغار من الأطفال أن الراشدين يميلون لتسجيل مستويات عالية على مقاييس معامل ذكاء الانفعال (Emotional Quotient (EQ)، وقد افترض أن ذلك يعود إلى أن مهارات ذكاء الوجدان تنمو تلقائيا خلال خبرة الحياة Life Experience .

وهنا يجدر بنا أن نوضح الاحتمالية القائمة لصعوبة حدوث ذلك، فقد لا توفر البيئة المحيطة بالفرد خبرة حياتية بالقدر الذى يكفى لتنمية تلك المهارات، فبدون جهد معزز وانتباه مركز، فليس من المحتمل أن تنمو كفاءة الفرد الانفعالية، وهو ما يستدل عليه المؤلفان بما تمدهنا به نتائج الكثير من البحوث التطبيقية فى مجال برامج التدريب والعلاج النفسى والتربية الإجرائية Executive Education مثل دراسات كل من بارلو (1985) Barlow، وبوياتزيس، وآخرون Boyatzis, (1995) ومارو، وآخرون (1997) Marrow, et al. .

وبنظرة متفحصة لنموذج بار-أون نجد أنه رغم تركيزه على بعض أبعاد الخبرة الميثة الانفعالية التى أهملها النموذج السابق كضبط الاندفاعات وتخفيف الذات والتفاؤل والثقة الانفعالية، إلا أنه أهمل أبعادا أخرى لهذه الخبرة كتوقعات فاعلية الذات، وأيضا رغم أنه يضيف بعدا تنظيميا وتنفيذيا آخر لهذه الخبرة وهو المتضمن فى مهارات التنظيم الانفعالية، إلا أنه لا يعدو أن يكون نموذجا لمهارات الذكاء الاجتماعى التى يمكن أن تحقق التكيف والرضا النفسى للفرد، حيث أهمل العديد من المهارات الإدارية الأخرى التى يمكن أن يستخدمها الفرد لضبط وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتى ستتضح فى النموذج المقترح فى الكتاب الحالى.

جدول (2)

أبعاد ذكاء الوجدان حسب نموذج بار-أون

البعد	الكفاءات المتضمنة فيه
أبعاد داخل الشخصية	الوعى بالذات والتعبير عن الذات Self-Expression
1- اعتبار الذات Self-Regard 2- وعى الذات بالانفعالات. 3- التوكيدية Assertiveness. 4- الاستقلالية Dependence. 5- تحقيق الذات Self-Actualization	إدراك وفهم الفرد لذاته بدقة وتقبله لها. أن يعي الفرد انفعالاته ويفهمها جيدا. أن يعبر الفرد بكفاءة عن نفسه وعن انفعالاته أى الاعتماد على الذات لضبط الانفعالات أكثر منه على الآخرين. أى أن يبذل الفرد كل جهده لتحقيق أهداف فى ضوء معايير الشخصية
أبعاد بين الشخصية والآخرين	العلاقات بين الشخصية والوعى الاجتماعى Social awareness
1- التعاطف Empathy 2- المسئولية الاجتماعية Social Responsibility 3- العلاقات بين الشخصية والآخرين.	أن يكون الفرد واعيا ومتفهما لمشاعر الآخرين. أى أن يحدد الفرد المجموعة الاجتماعية التى ينتمى لها وأن يتعاون مع أعضائها خلق علاقات مرضية وفعالة وناجحة مع الآخرين.
إدارة الضغط	التنظيم والإدارة الانفعالية Emotional Management & Regulation



<p>أن يدير الفرد تعاملاته بكفاءة.</p> <p>أن يضبط الفرد انفعالاته بكفاءة.</p>	<p>1- التسامح مع الضغوط</p> <p>Stress Tolerance</p> <p>2- ضبط الاندفاعات</p> <p>Impulse Control</p>
<p>إدارة التغيير Change Management</p>	<p>التكيفية</p>
<p>أن يثق الفرد بموضوعية انفعالاته وتفكيره في الحقيقة الخارجية.</p> <p>تكييف الفرد لانفعالاته وتفكيره حسب المواقف الجديدة</p> <p>حل الفرد لمشكلاته الانفعالية الشخصية (والبيئشخصية) بكفاءة.</p>	<p>1- اختبار الحقيقة</p> <p>Reality Test</p> <p>2- المرونة</p> <p>Flexibility</p> <p>3- حل المشكلات</p> <p>Solving Problem</p>
<p>تحفيز الذات Self-Motivation</p>	<p>المزاج العام</p>
<p>النظر بإيجابية للجانب المشرق من الحياة</p> <p>أن يشعر الفرد بسعادة مع نفسه ومع الآخرين ومع الحياة بوجه عام.</p>	<p>1- التفاؤل</p> <p>Optimism</p> <p>2- السعادة</p> <p>Happiness</p>

### ثالثاً: النموذج رباعي القدرات:

يعد هذا النموذج اتجاهها آخر لتطور أعمال -رائد دراسات الإدراك

والوعي الانفعالي - ماير وزملاؤه [Mayer & Salovey (1993), Mayer, Salovey & Caruso (1999), (2000), (2002)] والتي كان قد بدأها ماير

ومجموعة أخرى من الباحثين منذ عام 1985 [ماير، وبريمر Mayer & Bremer



(1985)، وماير، وآخرون (Mayer, et al. (1992، وماير وهانسون & Mayer (1995)، Hanson (1995)، وماير وآخرون (Mayer, et al. (1995a، وماير، وسالوفى (Mayer & Salovey (1997] والتي حاولت هذه الدراسات -من خلالها- أن تقف على مدى تأثير عمليات الإدراك والأحكام المنطقية لدى الأفراد بمشاعرهم وحالاتهم المزاجية، وكذلك مدى مساهمة هذه العمليات فى ضبط وتنظيم هذه المشاعر وذلك فيما أسموه (بالأحكام / الإدراك المتأثر بالمزاج) -Mood- Congruent Cognition/ Judgment، وقد خرج هؤلاء بنتيجة أساسية وهامة، هى أن وعى الإنسان بانفعالاته وإدراكه لها يمكن الإنسان من التعامل مع هذه الانفعالات وإدارتها وذلك بتهدئة النفس، والتخلص من القلق الجامح، وكذلك ضبط سرعة الاستشارة، والتعامل مع نتائج الفشل.

وعليه فقد صاغ كل من ماير وسالوفى وكارسو [Mayer, Salovey & Caruso (1999), (2000), (2002)] تطوير نموذج إجرائى لأبعاد ذكاء الوجدان ومهاراته إلى أن انتهوا إلى نموذج رباعى تتضمن الأبعاد الآتية:

- 1- تحديد الانفعالات Identifying Emotion : ويشمل قدرة الفرد على تعرف وإدراك الطريقة التى يشعر بها هو، وكذلك الطريقة التى يشعر بها الآخرين.
- 2- استخدام الانفعالات Using Emotion : ويشمل القدرة على توليد الانفعالات، والاستدلال والتفكير والابتكار فى هذه الانفعالات.
- 3- فهم الانفعالات Understanding Emotion : ويشمل القدرة على فهم الفرد لانفعالاته وانفعالاتهم الناس (ما يسببها، وكيف يمكن تغييرها).
- 4- إدارة الانفعالات Managing Emotion : ويشمل القدرة التى تسمح للفرد فى أن يستخدم قوة انفعالاته Harness the Power فى اتخاذ قرارات واختيارات فعالة لضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكياته.

و باستعراض هذا النموذج يتضح لنا أنه رغم تركيزه بصورة غير مباشرة وغير صريحة - على بعد أساسى للميتا انفعالية وهو: العمليات المعرفية الضابطة للانفعال Cognition about Emotion، إلا أننا يمكن أن نلاحظ مدى افتقاره

للأبعاد الوجدانية والنزوعية المنظمة للانفعال Conation / Affect about Emotion والتي تتحدد بالخبرة الميكانافعالفة وما تشمله من مكونات أخرى سيتم توضيحها فى النموذج المقترح فى الكتاب الحالى.

#### رابعاً: نموذج جولمان للكفاءات الانفعالية. Goleman's Model of E. Comptency :

حاز هذا النموذج شهرة واسعة لما أتاحته الظروف التى أحاطت بظهور كتاب جولمان (1995) Goleman والذي تصدر قائمة أكثر الكتب مبيعاً على مدى عشرة شهور فى بريطانيا، حيث عمل جولمان بعد حصوله على الدكتوراه - من جامعة هارفارد - كرئيس تحرير لمجلة Psychology Today، مما سهل له الإعلان المكثف عن قيامه بعمل يتميز بالتفرد والحدأة، حيث قدم مصطلح ذكاء الانفعال على أنه عمل علمى بحث من إنتاجه دون الاعتراف بأعمال ماير، وسالوفى، التى سبقت هذا الإعلان بحوالى عشر سنوات، وما ساعده على ذلك مقالاته العلمية العديدة التى ينشرها بصحيفة New York Times بخلاف اللقاءات التلفزيونية التى أعقبت ذلك.

وقد تضمن النموذج الذى عرضه جولمان (1995) Goleman فى كتابه عن ذكاء الانفعال الأبعاد الآتية:

##### (1) الوعى بالذات Self-awareness :

ويعد هذا البعد أساساً من موجات الثقة بالنفس Self-Confidence، حيث يحتاج الفرد دائماً لأن يعرف أوجه القوة لديه وأوجه القصور، ومن ثم يتخذ هذه المعرفة أساساً لقراراته لذا أوضح جولمان أن عدم وعى أطفال الصف السادس بانفعالاتهم وخلطهم بين الشعور بالقلق والغضب والجوع - يعد السبب الرئيس فى إصابتهم باضطرابات النهم (الأكل) فى سن المراهقة، وأكد على أهمية تنمية الوعى بالذات لمساعدة هؤلاء فى تجنب إصابتهم بهذه الاضطرابات ويتحدد هذا البعد فى :

- إدراك الفرد لانفعالاته وتسميتها.
- فهم الأسباب والظروف التي أدت لأن يتأثر الفرد انفعال ما.
- (2) تنظيم الذات للأنفعالات ومعالجتها : Handling & Self-regulation of E :  
يعد تنظيم الذات أحد المهارات الهامة التي يمكن أن يستخدمها الفرد في معالجة وضبط انفعالاته والتي يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة، ويشتمل هذا البعد على :
  - التلطف Verbalization والتعبير Expression عن القلق والغضب والاكتئاب ومواجهتها.
  - ضبط النزعات والعدوان والسلوك المغاير اجتماعيا.
  - إدراك نواحي القوة في تحريك المشاعر الموجبة نحو الذات والآخرين والمجتمع (مدرسة / أسرة).
- (3) مراقبة الذات والأداء Self-Monitoring and Performance : ويشمل هذا البعد :
  - التركيز على المهام التي يقوم بها الفرد في الوقت الراهن.
  - وضع أهداف قصيرة الأمد وطويلة الأمد.
  - تعديل الأداء في ضوء التغذية المرتدة.
  - تحريك الدافعية الموجبة بتنشيط الأمل والتفاؤل.
- (4) تحفيز الذات: Self-Motivation :  
يعتبر تنشيط الأمل مكونا أساسيا في الدافعية، حيث يتخلق الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، وقد دلل جولمان على ذلك بوجود ارتباط موجب بين درجات التلاميذ على مقاييس الأمل وتحصيلهم الدراسي، كما يشمل هذا البعد تأجيل الإشباع، حيث يرتبط ذلك سلبيا مع سلوكيات العنف، والانحراف الأحداث، وإيجابيا مع المعرفة وتحمل الضغوط.

(5) اللفاف واللفاف مع الآفرن Empathy & Perspective Taking :

و فعن قراءه مشاعر الآفرن من أصوافهم وفعفراف ورفهم وأصوافهم، فف ف أوضح 'رفمان' أن معرفة مشاعر الففر قفارة إنسانفة أساسفة، فالطفل فف الفلفة من عمره والذى فعفش فف أسرة سفعفة مفة، فسعى لمواساة ففره من الأطفال واللفاف معهم إذا بكوا، فف فف أن الأطفال الذىن ففعرضون لسوء المعاملة والإهمال من قبل أولفاء أمورهم فإنهم ففصرخون فف فف الطفل الباكف ففضربونف وفشمل ففذا البعد:

- أن ففصبح الفرد مسفمعا فففا .
- اللفاف مع مشاعر الآفرن والفساسفة فففافها.
- فهم فففة نظر الآفرن واللفاف مع ومشاعرهم.

(6) المهاراف الافرماعفة ومعالفة العلاقات Social skills & Handling Relationship :

فعبر ففذا البعد عن القفارة على الففر عن الفاف، ومهاراف ففوفن علاقات مناسبة مع الزملاء فف المدرسة ومع المدرسفن والعاملفن، أفضا ففوفن علاقات افرماعفة داخل الأسرة مع الأخوة والوالدفن ومع زملاء اللعب، أفضا مهاراف حل الصراع، والفافاض ومساءفة الآفرن، وطلب المساعفة، وممارسة الفوفففة والقفاة والإقناع والفعل الفعاونف داخل فرف.

ومن هنا فإن ففذا النموذج بالفغم من أنه فعف أكثر النمافج السابقة ارفافا بمجالف الفرفة وإدارة علاقات العمل، ورغم اهتمامف - ففر الصرفح - ففعض جوانب وأبعاد المفكانفعالفة الفف أهملفها النمافج السابقة مثل ففففز الفاف، وضبط الانفافعات وفأففل الإشباع، والفافؤل، ومهاراف الفففط للأءاء، إلا أن ففذا الافرمام لا فعفو أن ففكون افرماما مشوها، ففث :

- ففداخل أبعاد الفبرة المفكانفعالفة مع أبعاد ففظم الفاف، ومراقفة الفاف.
- الفصل ففن ففظم الفاف، ومراقفة الفاف رغم أن مراقفة الفاف ففء أء



المهارات الأساسية المكونة لتنظيم الذات [كما أوضح كل من نيلسون، ونارين (1-26 : Nelson & Naren 1994، وسترنبرج (1999: 452) Sternberg].

- الخلط بين مكونات بعد التخطيط ومراقبة الذات.

و تفنيدا لما زعمه جولمان (1998)، Goleman (1995) عن أن معامل الذكاء العام (IQ) يساهم على الأقل بـ 20٪ من نسبة التنبؤ بنجاح الفرد في الحياة، وأن (EI) يحوز النسبة الباقية (80٪) في ذلك، إضافة إلى أن المعلومات التي تقدمها الدراسات الموجودة - حيثئذ - على الساحة تؤكد على مثل هذه القدرة التنبؤية لـ (EI)، فليس من الصعب علينا أن نستنتج أن هذا الزعم إنما كان السبب الحقيقي وراء هذه الاثارة الشعبية التي شاعت في وقتها عن ذكاء الانفعال والتي تجاوزت - تقريبا - شهرة أى نتائج في علم النفس على مدار القرن الماضى وعندما أتاحت الفرصة لسحب ادعاءاته بشأن هذه القيمة التنبؤية العالية للـ (EI) التي تنبئ بالنجاح الاجتماعى والمهنى فى الحياة - فإن جولمان وآخرون ، Goleman [Goleman (2001), (2002), et al. (2000) قد أقروا بأن ذلك لا ينطبق إلا فى بعض مجالات الحياة، ولا يعمم على كافة الأبعاد التي حددها للذكاء الانفعالى بل ينطبق فقط على أبعاد تنظيم الذات والتعاطف التي تكون أكثر ارتباطا ببعض مجالات التواصل الاجتماعى والمهنى وأقل ارتباطا بالقدرات المعرفية التي يتحدد بها الـ (IQ).

أما فيما يتعلق بما ساقه جولمان عن الأدلة التي تدعم صدق افتراضه عن القدرة التنبؤية للـ (EI)، فلم تمدنا نتائج الدراسات - التي تم فحصها - فى المسح شبه الميتاتحليلي الذي أجراه المؤلفان - إلا بالمزيد من الأدلة المباشرة على البعد عن الصحة البعد عن الصحة، ففي الوقت الذي كان يصوغ فيه جولمان كتابه عام 1995 كانت بحوث ماير، وسالوفى وزملائهم التي تم استعراضها سابقا لا زالت تحاول الكشف عن مدى مصداقية مفهومهم عن ذكاء الانفعال من خلال مقاييس التقرير الذاتى التي صمموها حيثئذ، ولم يحاولوا التحقق بها من أى ارتباطات بين الـ (EI) وأى شئ آخر، هذا بالإضافة إلى عدم تسليم جولمان - فى أعماله -



بالفروق الفردية في إمكانية تنمية ما أطلق عليه الكفاءة الانفعالية Emotional Competency.

#### خامسا: نموذج جوتمان للميَّتا انفعالية الوالدية:

##### Gottman's Model of Parental Metaemotion

عرضنا سابقا لتطور مفهوم الميَّتا انفعالية الذي صاغه - لأول مرة - جوتمان وزملاؤه (Gottman, et al. (1995 مماثلة بمفهوم الميَّتا معرفية، وعليه فقد قدم جوتمان وآخرون (Gottman, et al. (1996 تصورا إدراكيا للميَّتا انفعالية في ارتباطها بأساليب التربية الانفعالية والوجدانية - التي يمارسها الآباء - من خلال بعدى (التدريب - العزل الانفعالي) Emotion Coaching - Dismissing، وقد نتج عن ذلك أبعاد نموذج الميَّتا انفعالية الوالدية وهي:-

- 1- الوعي Awareness: ويشمل دراية الآباء بانفعالاتهم وإدراكهم لها، وكذا درايتهم بانفعالات أطفالهم.
  - 2- التقبل Acceptance: ويعنى مدى تقبل الآباء لانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.
  - 3- التنظيم Regulation: ويشمل الإجراءات التي يقوم بها الآباء لتنظيم انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.
  - 4- التدريب Coaching: ويعنى قدرة الآباء على تقديم الدعم الانفعالي لأطفالهم وتدريبهم على مهارات التعامل مع الانفعالات وضبطها.
- ومن خلال محاولاتهم للتحقق من مصداقية هذا النموذج فقد صنف جوتمان وزملاؤه في دراستهم - [جوتمان وآخرون (1996) Gottman, et al.، وجوتمان، وديكلير (1991) Gottman & Declaire، وكوان وآخرون Coan, et al. (1997)، وجوتمان وآخرون (1998) Gottman, et al.، وجوتمان (1998)] - الآباء حسب درايتهم الميَّتا انفعالية عن أنفسهم وعن أطفالهم إلى نوعين هما:

(1) مدربين "للافعال" Emotion Coaches : وهم يتميزون بما يلي:

- الدراية بانفعالاتهم وانفعالات أطفالهم.
- القدرة على دعم أطفالهم انفعاليا.
- تقييم المشاعر السلبية لدى أطفالهم وتحويلها إلى مواقف للمودة والمحبة والألفة .

- الصبر تجاه المشاعر السلبية.

- مرتبطين بتعلم أطفالهم الثقة فى مشاعرهم وتنظيم انفعالاتهم، ورفع تقديرهم لذواتهم، وعمل روابط وعلاقات قوية مع الأقران.
- يعلمون أطفالهم كيف يصفون حالاتهم الانفعالية باستخدام الألفاظ والإيماءات.
- يضعون محددات للسلوك مع أبناءهم.
- يساعدون أبناءهم فى حل المشكلات والتحدث عن الأهداف والاستراتيجيات، وذلك فى المواقف الانفعالية.

(2) غير واعين "بالانفعال" Emotion Dismissers : ويتميزون بما يلي:

- فقدان الدراية بانفعالاتهم وانفعالات أبناءهم.
- عدم القدرة على التحكم فى انفعالات الخوف لديهم ولدى أبنائهم.
- انعدام الوعي «بتكنيكات» تحديد المشاعر السلبية والتعامل معها.
- يعتقدون أن المشاعر السلبية تكون ضارة بشكل مؤثر لدى أطفالهم.
- يهملون محاولة تخلص أبنائهم من المشاعر السلبية، حتى إن طلبوا مساعدتهم فى ذلك.

و قد قدم دانييل لاجاسى - سيجون (2002) Lagace & Seguin دليلا على الصدق التلازمى لاستبيان وضعه لتحديد هذين النوعين من أساليب التربية الانفعالية لدى الأمهات، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين أداء الأمهات على هذا الاستبيان وأدائهن فى بنود للمقابلة الشخصية صاغها جوثمان فى بحوثه، وقد استخدم لاجسى - سيجون هذا الاستبيان فى دراسة أخرى له

(Lagace & Seguin 2003) لتحديد علاقة هذه الأساليب بنسق معتقدات الأمهات خلال سياقات التعامل مع أبنائهن، وكذا علاقتها بأهدافهن وعزو سلوكهن أثناء تلك السياقات، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدراية الميثاقانفعالية لدى الأمهات المدربات E. Coaches Moms والعزو الناجح لسلوكهم أثناء تعاملهن مع الأبناء، وأهدافهن الأكثر واقعية وإجرائية، وعلى العكس فقد أوضحت هذه النتائج وجود علاقة ارتباط سلبية بين الدراية الميثاقانفعالية لدى الأمهات غير الواعيات بالانفعال F. Dismissers Moms ومعتقداتهن السلبية عن انفعالاتهن وانفعالات الأبناء.

و بالنظر لهذا النموذج نجد افتقاره إلى العديد من أبعاد الميثاقانفعالية، حيث لم يعرض لبعض مكونات بعدى الدراية والإدارة الميثاقانفعالية وما تشمله من عمليات قبل معرفية Precognition أو معرفية، أو ميتا معرفية يستخدمها الفرد لإدارة انفعالاته، من ناحية ثانية فإنه رغم تركيزه على بعد رئيس واحد هو الدراية الميثاقانفعالية ذلك الذى ركزت عليه الدراسات التى حاولت اختبار مصداقية هذا النموذج، إلا أنه لم يعرض لكافة مكوناته، حيث لم يعنى بهذا البعد سوى الدراية الميثاقانفعالية الإجرائية فقط، كما أهمل الدراية الميثاقانفعالية الشرطية والتقريبية؛ هذا بالإضافة إلى التعارض الواضح بين محتويات التعريف الذى طوره جوتمان وزملاؤه (Gottman, et al. 1997) وأبعاد هذا النموذج، فلم يتضمن النموذج أية إشارة إلى معتقدات ومشاعر واتجاهات وفلسفة الفرد تجاه انفعالاته وتجاه انفعالات الأبناء، تلك التى أشار لها التعريف ؛ وبذلك فإن هذا النموذج يفتقر تماما إلى بعد الخبرة الميثاقانفعالية رغم تعرض التعريف لبعض جوانبه.

وفى ضوء عرض النماذج السابقة يتضح لنا:

- أن معظم هذه النماذج لم يكن إهتمامها الأصيل ينصب بشكل مباشر على ما أطلق عليه مصطلح الميثاقانفعالية، رغم اهتمام بعضها ببعض مكونات الميثاقانفعالية - مثل نموذج الميثاقانفعالية - إلا أنه ينقصه توضيح كافة أبعاد هذه

المكونات، أما عن النموذج الوحيد الذي تعرض بشكل صريح للميتاإنفعالية فمن الواضح أنه أكثر النماذج قصورا.

• فضلا عن أن كافة هذه النماذج قد أهمل بصفة خاصة المكونات قبل المعرفية، وكذا أهمل بعض المكونات المعرفية والميتا معرفية الخاصة بأبعاد إدراك وإدارة الانفعالات.

• أن كافة هذه النماذج قد أهمل الدور الهام لتوقعات فاعلية الذات في الربط بين مكوني الميتاإنفعالية الرئيسيين وهما الوعي الميتاإنفعالي والإدارة الميتاإنفعالية.

• لم يتعد اهتمام هذه النماذج متغيرات التعبير عن الانفعالات وإدراكها (من المكونات المعرفية لبعد الإدارة الميتاإنفعالية)، وتنظيم الذات ومراقبة الذات (من المكونات الميتا معرفية لبعد الإدارة الميتاإنفعالية، وتحفيز الذات والتفاؤل وضبط الاندفاعات (من بعد الخبرة الميتاإنفعالية)، والدراية الميتاإنفعالية الإجرائية (من بعد الوعي الميتاإنفعالي).

لذا رأى المؤلفان الفرصة لتحديد وصياغة نموذج لمهارات الميتاإنفعالية على غرار نماذج الميتا حالة التي صاغها في كتابهما السابق الميتا معرفية (بين النظرية والبحث) والذي نشر عام 2004.

# 3

الفصل الثالث

## نموذج إجرائى مقترح لمهارات الميتاإنفعالية





## الفصل الثالث

### نموذج إجرائي مقترح لمهارات الميثائفعالفة

من العرض السابق للنماذج اللف تناولت بعض مكونات الميثائفعالفة فصل إلى نفة عامة مفادها: الحاجة الماسة إلى نموذج شامل للميثائفعالفة يراعى ففه أوجه القصور اللف سادت النماذج السابقة، وتصاغ أبعاده ممائلة بأبعاد نموذج الميثائفعالفة لعمدى الفرماوى، وولف رضوان (2004)، ففث فسقى هفه الأبعاد مصداقفلها من الدراسات السفكولوجفة والفلفنفة اللف تناولت أسباب العجز عن الضبط الواعى للانفعالات وأشكال الفشل فى إدارتها، وخاصة لدف بعض الفئات اللف تعاني مثل هفا العجز ؛ وبناءً على ذلك فقد صاغ المؤلفان بعففن أساسفن للميثائفعالفة هما:

أ- الوعى الميثائفعالفى Metaemotional Awareness :

فعد هفا البعد - من أشكال الوعى بالذات - مفسلة وسفطة ووفر نهائفة لمرحلفن أساسففن من مراحل المعالجة العقلفة الميثائفعالفة - اللف سنعرض لها لاحقاً- هما.

- المعالجة قبل المعرفة للانفعال Precognition about Emotion .

- المعالجة المعرفة للانفعال Cognition about Emotion .

و فسكس بنة هفا الوعى من خلال ثلاثة مكونات هى:

(1) الدرافة الميثائفعالفة Metaemotional Knowledge : اللف ففوزها الفرد عن

انفعالاته وعن انفعالات الآخرين، فسلك الدرافة فسضمن إلى ثلاثة أنواع، هى:

- الدرافة الميثائفعالفة الففررفة Metaemotional Declarative Knowledge

- الدراية الميتاانفعالية الإجرائية Metaemotional Procedural K.
- الدراية الميتاانفعالية الشرطية Metaemotional Conditioning / Contextual K.
- (2) الخبرة الميتاانفعالية Metaemotional Experience : التي تتضمن محتوى وجدانى / نزوعى عن الانفعالات Affect/Conation about Emotion، وتستمد هذه الخبرة محتواها من أربعة مصادر هي:

- تحفيز الذات Self-Motivation
- الثقة الانفعالية Emotional Confidence
- توقعات فاعلية الذات Self-efficacy Expectancies
- تقييم الأولويات الدافعية Recalibration of Motivational Priorities
- (3) استكشاف الذات للانفعالات والتعبير عنها & Self-Discovery  
Expression of Emotion

ب- الإدارة الميتاانفعالية Metaemotional Management : وتتضمن المهارات الآتية:

- التخطيط الميتاانفعالي Metaemotional Planning
- مراقبة الذات الميتاانفعالية Metaemotional Self-Monitoring
- اتخاذ القرار إزاء الاستراتيجية الملائمة لضبط الانفعال.
- التوجه الميتاانفعالي Metaemotional Direction
- المعالجة الميتاانفعالية Metaemotional Debugging
- حوار الذات الميتاانفعالي Metaemotional Self-Inner Speech
- حيث يستخدم الفرد هذه المهارات لإدارة انفعالاته Metaemotional Self-
- Management أو لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها Metaemotional others-
- Management، ويمكننا توضيح أبعاد هذا النموذج فى الشكل رقم (1) الآتى:

**شكل (1)**



(أ) الوعى الميثلانفعالى:

يعد الوعى الميثلانفعالى المكون الرئيس الذى تبنى عليه كافة مهارات الميثلانفعالية، حيث يتشكل هذا الوعى بتوجيه انتباه الفرد نحو حالاته الداخلية التى يعيشها بما يسهل لعقله أن يقوم بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما تشمله من انفعالات، أى أن نكون مدركين لحالتنا الانفعالية وتفكيرنا بالنسبة لهذه الحالة المزاجية نفسها، وكذلك إدراكنا لانفعالات الآخرين، وتفكيرنا بالنسبة لهذه الانفعالات.

والوعى الميثلانفعالى محصلة وسيطة وغير نهائية لمرحلتين أساسيتين من مراحل المعالجة العقلية الميثلانفعالية وهما:

- المعالجة قبل المعرفية للانفعال: تلك المرحلة الأولى التى تمر بها المثيرات الانفعالية الحسية التى تلتقطها حواسنا من البيئة مروراً بما أسماه نيسير (1967) Neisser بالتمثيل الحسى الانطباعى والذى يحدده حمدى الفرماوى (2006) بما أطلق عليه الذاكرة العاملة الأيقونية Iconic Working Memory، والذاكرة العاملة الصدىية Echoic Working Memory، وصولاً لعملية الإحساس الانفعالى Emotional Sensation الذى يتحدد فى شكل الاستجابة الإجفالية Startle Response التى تشحذ خلالها كافة طاقات الجسم الفسيولوجية من خلال الهرمونات المنظمة للعلاقات العصبية - المناعية المشاركة فى أحداث هذه الاستجابة والتى أوضحت دراسات دافيس Davis (1992)، (1986)، وألين (2000) Allen، وباس وزملاؤه Baas, et al. (2001)، أنها تتم مشاركة بين مكونات الجهاز الحوفى Limbic System تحت القشرية Subcortical والجهاز المناعى وذلك لحماية الجسم البشرى من أى خطر يهدد حياته.

- المعالجة المعرفية للانفعال: تلك المرحلة التى يتم خلالها تفسير المدخلات الحسية الانفعالية - ومن ثم فهمها والاستجابة لها، وذلك خلال عمليات التشفير Encoding والتخزين، سواء قصير المدى أو طويل المدى - وإعادة

التشفير Decoding والاسترجاع، ومن خلال ما أوضحه العديد من الباحثين الذين اهتموا بعمليات الإدراك الانفعالي - ومنهم على سبيل المثال لا الحصر - وفوكس (1998) Fox، وكوسميدوز، وتوبي (2000) Cosmides & Tooby يمكننا أن نستخلص عدة عمليات معرفية يتم من خلالها تفسير وإدراك المدخلات الحسية الانفعالية، وهذه العمليات هي:

- 1- الانتباه للانفعال Attention
- 2- تعرف الانفعال Emotion Recognition .
- 3- تسمية الانفعال Labelling
- 4- التعبير عن الانفعال Emotional Expression .
- 5- فهم الانفعال Understanding
- 6- الربط بين الانفعالات Emotional blending
- 7- الاستدلال عن الانفعال
- 8- التمييز بين الانفعالات.

وقد أوضح انيجا (2006) Aneja أن الإدراك الانفعالي يبنى على فكرة أساسية مفادها أن الضبط الانفعالي يحدث إذا تم إيقاف الأفكار التي تكون تلك الانفعالات أو تحويلها، فالانفعالات عبارة عن سيل متكرر ومستقل من الأفكار ينتهي بتكوين شبكة متماسكة من عمليات الغلق المعرفي Lock of Cognition، وإلغاء هذا الإيقاف المعرفي المصاحب للانفعالات فإن المفتاح الأساسي لذلك هو استخدام العمليات المعرفية نفسها لتشتيت هذا الغلق، وهو ما أطلق عليه أنيجا القدرة التشغيلية Switching ability والتي عرفها على أنها قدرة المخ على الضبط الواعي والمتعمد لعمليات تشغيل الأفكار المكونة للانفعالات من عملية إلى أخرى، وعندما تصل هذه القدرة إلى حد الكفاءة فإنها تعنى دخول الفرد في حالة من التفكير العقلاني السليم عن انفعالاته، وعندما يفتقد الفرد هذه القدرة فإن ذلك يعنى دخول الفرد في حالة مزمنة من التفكير السلبي والمزاج السيء.

و قد أكدت نتائج بحوث كل من كلين وآخرون (1998) Kalin, et al., وسوتون، وديفيد سون (2000) Sutton & Davidson، ونيتشك وآخرون (2004) ، (2003) Nitschike , et al. على أن مرحلة المعالجة المعرفية للانفعال تتم على مستوى القشرة المخية، وبخاصة مراكز اللغة بالنصف الأيسر من المخ Lift Hemisphere والتي تمكن الفرد من تسمية انفعالاته والتعبير عنها لفظياً، وذلك بالتكامل مع النصف الأيمن للمخ Right Hemisphere، كما تتركز معظم عمليات هذه المعالجة في الفصوص الجبهية، وقبل الجبهة Frontal & Prefrontal من القشرة المخية والتي تختص بعمليات الانتباه والإدراك والعمليات التنفيذية كالخطيط والمراقبة والذاكرة العاملة.

و قد أشارت بحوث كل من كاهيل (1998) Cahill، وديفيدسون (2001)، (2000) Davidson، وأرونيادو (2001) Aroniado وبراجا وآخرون (2004) Braga, et al. وإيروين وآخرون (2004) Irwin, et al. إلى أن المعالجة المعرفية للانفعال تتم بالتكامل ما بين مناطق القشرة المخية وبخاصة الأمامية منها وبعض التراكيب تحت القشرية كالأميغدالا Amygdala، والحصين Hippocampus، حيث تختص الأميغدالا بتخزين وتحليل الأحداث الانفعالية، بينما يختص الحصين بالذاكرات التوضيحية Declarative Memory الخاصة.

وتحدد بنية الوعي الميتاانفعالي ثلاثة مكونات فرعية هي:

#### (1) الدراية الميتاانفعالية Metaemotional Knowledge

حيث تنعكس بنية الوعي الميتاانفعالي بصفة أساسية من خلال بنية معلومات الدراية الميتاانفعالية التي يحوزها الفرد عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين.

حيث أوضح لايرد، وأبوستوليرس (1996) Laird & Apostoleris أن فهم الذات Self-understanding المبني على درايتنا بانفعالاتنا وعملياتنا الوجدانية Affective Processes يعد المفتاح الرئيس للوعي بالذات الذي تبني عليه كافة عمليات الضبط والتنظيم الانفعالي.

ومماثلة بتصنيف حمدي الفرماوي، ووليد رضوان (2004) لأنواع الدراية الميثلانعرفية، يمكننا تحديد ثلاثة أنواع من الدراية الميثلانفعالية هي:

- الدراية الميثلانفعالية التقريرية : وتعنى الحقائق والمفاهيم العامة والمعلومات التي يحوزها الفرد عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين مثل:

- دراية الفرد بمشاعره كما تحدث بالضبط.
- دراية الفرد عن مقدار جهد مشاعره Potential of his own feelings التي توجهه إلى الأشياء أو النقاط الهامة التي يجب أن يفكر بها.
- إدراك الفرد لمدى قوته وحدوده الانفعالية ومعرفته عن قوته في التعامل والتحمل للمشاعر السلبية والاندفاعات.
- حصيلة الفرد الانفعالية ولغته الوجدانية التي تمكنه من تسمية المشاعر.
- معرفة الارتباط بين المشاعر والكلمات التي تعبر عنها - لمعرفة العلاقة بين كلمة «يفضل» في العربية أو Liking في الإنجليزية وانفعال الحب Love - والتي تمكنه أيضاً من فهم المشاعر المعقدة كالحب والكراهية.
- معرفة الفروق بين التعبيرات الدقيقة وغير الدقيقة عن المشاعر وبين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة عن المشاعر.
- دراية الفرد وإدراكه لقيمة المشاعر المختلفة.
- معرفة الفرد لانفعالات الآخرين وقراءتها وتسميتها سواء أكانت في تعبيرات وجوههم أو في نبرات أصواتهم، وفي أعمالهم الفنية وسلوكياتهم.
- تفهم الفرد للفروق الفردية بين الأشخاص في استجاباتهم لمثير انفعالي ما - كإلحباط الناتج عن انقطاع الكهرباء أو انسكاب الشاي على الملابس التي يستعد بها الفرد للخروج لمقابلة مهمة - حيث تتدرج هذه الاستجابة من مجرد الضحك أو اللامبالاة والانزعاج البسيط إلى أن تصل لدى بعضهم إلى الغضب وركل الأرض بالقدم.
- معرفة الفرد وإدراكه أن مشاعره الراهنة لا يمكن أن تكون منفصلة عن مشاعر



مماثلة لها في ماضيه أو طفولته.

• معرفة الفرد أن رد الفعل الجسدى المصاحب لانفعال ما قد يتراوح من الاستثارة العالية

- حيث تكون أجسادنا فى حاجة لفعل وقائى سريع - إلى حالة التجمد من التوتر العميق حيث يُشل الجسم والعقل.

• معرفة الفرد أن رد الفعل الانفعالى الذى يمكن أن يبدو من كبت أو إنكار شعور ما - كالغضب - يمكن أن يتدرج من غضب عنيف ظاهر إلى اكتئاب خامل.

• معرفة الفرد أن رد الفعل السلوكى تجاه انفعال الآخرين - مثلاً بالغضب - يمكن أن تتراوح ما بين هجوم مدمر إلى ابتسامة سلبية منه تؤدي إلى المزيد من إساءة الآخرين.

• معرفة الفرد أن من حقه اختيار عدم التعبير عن غضبه وأن يتحمل مسئولية ذلك.

- الدراية الميثا انفعالية الإجرائية : وتعنى معرفة الفرد عن كيفية قيامه بعمليات الضبط والتنظيم الانفعالى، وعن تتابع العمليات أثناء وجوده فى موقف انفعالى ما، وتتضمن مثل هذا النوع من الدراية ما يلى:

• معرفة الفرد عن كيفية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية وآمنة.

• معرفته عن كيفية تفسير المعانى فى ضوء الانفعالات وفهم العلاقات مثل الحزن الذى يصاحب فقدان عزيز ما.

• معرفته عن كيفية دمج المشاعر داخل العمليات المعرفية كالا استدلال واتخاذ القرار وحل المشكلات، وكذلك كيفية عمل العكس.

• معرفته عن كيفية تحويل المشاعر السلبية إلى تعلم إيجابى.

• معرفته عن كيفية توصيل رغباتنا للآخرين، وكذلك كيف يمكن فهم احتياجات الآخرين ورغباتهم.

• معرفة التغيرات المحددة التى ربما نحتاج القيام بها فى سلوكنا وعاداتنا لتلبية احتياجاتنا الوجدانية بشكل أكثر فعالية.

- معرفة الأساليب التي يمكن أن نعوض بها أنفسنا في حالة الصدمات الانفعالية بما يناسب شخصيتنا الفريدة واهتماماتنا.
- معرفة الفرد عن كيفية إبقاء مشاعره مفتوحة كالمشاعر التي تسر والتي تكون حميدة، وتلك التي تحزن.
- معرفته لكيفية الإدارة المتأنية للمشاعر التي تعتمد على الحكم المعلوماتي.
- معرفته عن كيفية مراقبته للمشاعر الشخصية في علاقتها بمشاعر الآخرين وفهمه لكيفية مراقبة عملياته الانفعالية.
- معرفته عن كيفية إدارة مشاعره الداخلية والمشاركة في إدارة مشاعر الآخرين بواسطة تعديل المشاعر السلبية ورفع رضا الأفراد بدون مغالاة في المعلومات التي قد تصل إليهم.
- معرفته عن كيفية عمل خطط أساسية وخطط بديلة لإنجاز أهدافه الانفعالية.
- معرفته عن كيفية التنبؤ بنتائج وتأثيرات سلوك انفعالي معين.
- فهم الفرد لكيفية تقييمه لانفعالاته في بداية وأثناء وبعد موقف ما.
- معرفة الفرد عن كيفية تحديد مشاعره وانفعالاته الداخلية من خلال حالاته الفيزيائية وتحديداتها في طريقة تفكيره.

– الدراية الميكانافعالية الشرطية : وتعنى معرفة الفرد وفهمه لمتى، وأين يستخدم

عمليات معينة لضبط وإدارة الانفعال وشروط استخدام كل منها مثل:

- معرفة الفرد وفهمه للانفعالات التي تعطى أولوية للتفكير في اتجاه معين عن طريق توجيه الانتباه للمعلومات الهامة.

- معرفته وفهمه عن العمليات الانفعالية التي تكون كافية ونشيطة ومتاحة والتي يمكن أن تولد كمساعدة لإصدار الأحكام ومساعدة الذاكرة المتعلقة بالمشاعر.

- معرفته عن الحالات الانفعالية التي تشجع وتسهل مداخل خاصة في استخدام

- عملياته المعرفية مثلاً كالسعادة تسهل الاستدلال المنطقي والابتكارية.
- معرفته متى يتم الانتقال المحتمل بين المشاعر مثل الانتقال من حالة الغضب إلى حالة الرضا.
- معرفة الفرد الوقت الذي يمكن أن يستخدم حقه في الغضب «مثلاً كان يعرف أن من حقه أن يغضب في حالات الإحباط وتثييط الهمة والأذى والقهر والهجوم والاستغلال والإساءة، وفقد شيء مهم، أو في حالة الغضب السلبي من الآخرين.
- معرفته أنه من الأفضل تشجيع الآخرين على التعبير عن غضبهم بأمان وحسم.
- معرفته عن أن ردود أفعاله الانفعالية تختلف حسب سياقات المواقف كتخيله لرد فعل يتمثل في مجرد كلمات توبيخ قليلة إذا اصطدم به شخص في قطار مزدحم في جو حار، واختلاف رد الفعل هذا في مواقف أخرى، حيث يتمثل تسامحه إزاء ذلك في الاعتذار إذا حدث هذا في حفلة صاخبة، أو عدم اندهاش إذا كان هذا في مدرج لمشاهدة مباراة، أو عدم الانتباه إذا كان ذلك في طابور لشراء بضائع من جمعية استهلاكية، أو أن يدفع من اصطدم به بقوة إذا كان ذلك في متجر يتم إخلاؤه لأن مبناه يؤول للسقوط.

## (2) الخبرة الميَّاتِ انفعالية :

تعد الخبرة الميَّاتِ انفعالية المكون الثاني لبعْد الوعي الميَّاتِ انفعالي وتتضمن محتوى وجداني نزوعي عن الانفعالات، حيث يستمد الفرد خبرته الميَّاتِ انفعالية من أربعة مصادر رئيسية هي:

- تحفيز الذات Self-Motivation :

تركز جيل لندنفيلد (2000) Lindenfield على أهمية دافع الذات في ضبط وتنظيم الانفعالات وإدارتها، حيث أكدت على أهمية أن يكون لدى الطفل إيمان

بالنفس، وذلك بأن يتعلم أنه كلما عمل بجهد أكثر تحسن حظه، وأن يتدرب على أن يذكر نفسه بكل شيء حققه في وقت سابق وذلك عندما يحتاج إلى دافع ذاتي، وأن يعرف أن النكسات ليست عيباً فيه، فهي تمنحه القدرة على المثابرة وتكرار المحاولة والعزم ومن ثم احترامه لنفسه.

و يمكن أن نبدأ تدريب أطفالنا على ذلك بأن نحفظ بدفتر ليوميته، أو قصاصات ملونة يسجل فيها المشاعر والأشياء والأقوال الملهمة عن بعض العظماء، حيث يمكن أن يعطى نفسه دفعة بتذكره لبعض هذه الأقوال والمشاعر في حال حاجته لدافع ذاتي، وتظهر الحاجة هنا لتعلم الطفل لأساليب مكافأة الذات Self-Reburying، كأن يطمح في بعض المكافآت التي يمكن أن يعطيها لنفسه - كالإجازة والفسحة والمرح، أو فترات النوم الإضافية، أو الذهاب للسينما ومقابلة الزملاء والأصدقاء المقربين وغيرها - وذلك في حالة إنجازه لعمل ما بنجاح، أو التصفيق لنفسه، وبهذا يتعلم الطفل من صغره ألا يتسول المكافأة من غيره، فتنهض لديه إرادة الإخلاص في العمل، وينشأ غير طامع في مقابل لعمله المخلص، فمكافأة العمل في العمل ذاته.

وقد بين شابيرو (1997 : 304) Shapiro أن الأطفال يمكن أن يفتقدوا دافع الذات نتيجة الشعور المتكرر بالاكنتاب حين يمحطوا في كل عمل يحاولون القيام به، ويمكن من خلال تزويد هؤلاء بخبرات التحكم في انفعالاتهم أن تنمي لديهم فاعلية الذات عندما يتعلمون البحث عن الإجابات لاستفساراتهم الذاتية، وأن يتعلموا أن أفعالهم الخاصة يمكن أن تؤتي ثمارها المرجوة عندما يثابرون ويجدون في هذه الأعمال، ويؤكد «شابيرو» على أن المدح الدائم للأطفال يقلل من تقديرهم لذواتهم، فعلى الرغم من أهمية المكافأة للتعلم إلا أن هذه المكافأة تفقد قيمتها التربوية حين تزيد عن حدها لذا يجب أن نقدم الدعم والمكافأة وقت الضرورة فقط.

في ضوء ما سبق يمكننا أن نحدد ثلاث خطوات هامة لتحفيز الذات هي:

- التخيل : كأن يسمع الفرد صوته الداخلي يقول له «سيكون الأمر جميلاً لو



أنهفء عمل كذا... بدقة وإتقان» ومن ثم ٱٱٱٱ الأثر الطفب لأفعاله.

- الشعور: أن فشر الفرد بالرضا إزاء ٱٱٱه.

- النزوع: أن فقول لنفسه «افعلها إذن».

- الثقة الانفعالفة : Emotional Confidence

تعء الثقة الانفعالفة مورءاً هاماً للآبرة المفائفالفة لما ٱٱءمه للفرد من ءفلف على إمكانيه فآاحه فف السفطرة على انفعالاته وإءارتها بشكل ففء، ففث تعرف ففل لنءنففلف (2000) Lindenfield الثقة الانفعالفة على أنها الطمأنفنة الٱف فآس بها الفرد ءاآل نفسه ففنما يعرف أنه فسطففف الاعفماء على قءراته فف السفطرة الكاملة على انفعالاته، ففث فكون من المففء للفرد ففثفء أن فآففظ ءائماً فف ءهنه بصورة لأء المثل العليا النموءففة، وعلى الرغم من أن المطلوب فقط هو معفار «ففء بما فففف»، فإن هءا المثل الأعلى الففالف - الءف ففءا فكون كاملاً - ففء أءاة قفاس ففءة ومهمه لمءف فآاح الفرد فف إءارة انفعالاته وانفعالات الآفرفن.

ٱوفعات فاعلفة الءاف Self-efficacy Expectancies :

فلفب هءا المصءر - من مصاءر الآبرة المفائفالفة - ءوراً مهماً فف الربط بفن بعءف المفائفالفة (الوعف المفائفالفف، والإءارة المفائفالفة)، فوفوء الوعف المفائفالفف لءف الفرد لا فؤءف بالضرورة لأن فقوم الفرد بعملفاف الإءارة المفائفالفة، ففث أوضآ فءف الفرماوى (1990) هءا ءور المهم لٱوفعات فاعلفة الءاف فف الربط بفن وعف الفرد بفنائه المعرفف وخصائصه وسعة أءائه وبفن الفهء الءف ففءله للنآاح فف هءا الأءاء، ففث أوضآ «الفرماوى» أن ٱوفعات فاعلفة الءاف ٱٱءء بمفعءاف الفرد عن كفففة فآاحه وٱٱصفل أهءافه وٱقففم مءف إمكانياته فف الوصول لءلك.

وعلفه فإن هءه الٱوفعات ٱبنى من آلال معلوماف ءءرافه المفائفالفة الإآراففة عن كفففة آآفار واسفءءام اسفرافففاف معفنة وعن إآراءاف ضبط

الذات Self-Control للانفعالات، ومن خلال استبصار الفرد عن أهمية الجهد فى الأداء العقلى الناجح، ولقد أكدت على مثل هذا الدور الوسيط - لتوقعات فاعلية الذات - فى الربط بين الوعى العقلى وإمكانية استخدام هذا الوعى فى القيام بمهارات الإدارة العقلية - نتائج دراسة كل من بوركويسكى، وترنر Borkowski & Turner عام 1995 التى أوردها اشمان وكونواى Ashman & cLnerney (1997: 53)، ودراسة مكليسنرنى، ومكليسنرنى & cLnerney (1998) ودراسة لانديان، وستيوارت Landiane & Stewart (1998).

وعليه يمكننا أن نعبر عن توقعات الفرد عن فاعلية ذاته فى إدارة انفعالاته باستخدام مهارات الإدارة الميثائفعالفة بما يمكن أن نطلق عليه الأحكام الميثائفعالفة Metaemotional Judgments .

ويبنى الفرد أحكامه الميثائفعالفة عن انفعالات الآخرين وسلوكياتهم فى ضوء خبرته الميثائفعالفة، كقول أحدهم مثلاً « لا شك أنك كنت تتميز غضباً، فحينما يحدث لى شىء كهذا ... أجن ؛ حيث أكون على وشك ارتكاب جريمة قتل»، كما تختلف الأحكام الميثائفعالفة أيضاً من شخص لآخر، مثلاً يمكن أن يحكم شخص خلال غضبه لاختطاف حقيقته بأنه ليس اعتداءً عليه شخصياً لأنه يعتقد بأن هذا هو الطبيعى فى ظل ظروف الفقر والخفض الدخل الفردى، إلا أن شخصاً آخر يشنط غضباً من ذلك باعتقاده بأن هذه علامة على أن العالم أصبح مليئاً بالشروع، وتعد الإحاطة بمعلومات بشأن هذه الأحكام المختلفة مفيدة جداً لضبط وإدارة انفعالاتنا، فهذه المعلومات قد تجعلنا مثلاً ننظر إلى استجابة غريبة - أو حتى استجابة شاذة ومجنونة - بتعاطف حتى حين تكون هذه الاستجابة هى استجابتنا! ويعتبر توجيه هذه الأحكام من خلال التربية (حسب العمر الزمنى للمتعلم) زاوية هامة لتنمية فاعلية ذات واقعية.

- تقييم الأولويات الدافعية Recalibration of Motivational Priorities :

و نقصد هنا بتقييم الأولوية الدافعية «قدرة الفرد على ضبط نزعاته

وتأجيل إشباع حاجاته بما يتلاءم مع المواقف» والتي تعد قدرة أساسية من قدرات ضبط الذات Emotional Self-Control، حيث أكد فاجن، وآخرون (Fagen, et al. 1976) أن النزعات والاندفاعات عبارة عن دوافع سيكولوجية قوية موجهة للانفعالات، حيث يكون لدى طفل ما نزعة قوية ليضرب طفلاً آخر أو نزعة لأن يرمى كتاباً لشعوره بالإحباط، وأن النزعات والاندفاعات مشتقة من حاجة الطفل لإشباع مباشر، ومع نمو الأطفال ونضجهم يتعلمون تأجيل الإشباع Delay of Gratification، وأن الطفل الذي لديه ضبط ذاتي لانفعالاته مرتفع قادر على كبح نزعاته، ويمكن للمواقف أو الظروف أن تنهك قدرات الطفل على ضبط النزعات وتدفعه لاضطرابات انفعالية عديدة، حيث يمثل الإحباط عبئاً ثقيلاً على كاهل الطفل الذي ينقصه ضبط لنزعاته وتأجيل إشباع رغباته، هذا الطفل الذي يتعلم ضبط هذه النزعات يمكنه أن يتحمل الإحباط ويتسامح معه Tolerating Frustration، كما يمكنه أيضاً مقاومة الاندفاع في المواقف الصعبة Resisting Temptation .

وعليه فقد اعتمد إليس (Ellis 1980) في نظريته عن العلاج العقلاني - الانفعالي Rational - Emotive Therapy على جعل المريض يتخلى عن مطالبه Demandingness الأقرب إلى المطالب الطفولية Infantile والتي تعتمد على المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs أو على الأقل يكون أقل إصراراً على إشباعها، وعليه يمكن أن يتحمل قدراً من الإحباط وأن يتحكم في انفعالاته.

وفي نفس المضمار جاءت نتائج بحوث والتر ميشيل وآخرون (Mischel, et al. 1988) (1989) والذي كان قد بدأ بحوثه في ستينيات القرن الماضي على أطفال الحضانات - لتؤكد على أن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه لهدف ما، ربما يكون هو جوهر التنظيم الانفعالي للذات، أي القدرة على تجاهل حافز الإشباع، من أجل تحقيق الهدف، سواء كان هذا الهدف هو إقامة مشروع ما، أو حل معادلة جبرية، أو متابعة كأس العالم، حيث تتبع "ميشيل" في بحوثه الأطفال من سن الرابعة إلى سن تخرجهم في المدرسة الثانوية، حيث كان قد عرض هؤلاء



الأطفال في بداية مجوئه لموقف «اختبار الحلوى»، فقد عرض أمام كل طفل قطعة واحدة من الحلوى وطلب منهم الانتظار - إلى أن يأتي القائم بالاختبار بعد قليل بحجة انشغاله بعمل - حتى يتيح لهم فرصة أكل هذه الحلوى، وقد أغراهم الفاحص بأن من سينتظر سيكون من نصيبه قطعتين إضافيتين من الحلوى زيادة عن الطفل الذي لن ينتظر، وقد استطاع بعض الأطفال أن ينتظروا إلى حوالي ثلث ساعة (كانت بمثابة دهرٍ بالنسبة لهم)، وقد استخدموا لذلك حيلاً كثيرة للحفاظ على مقاومتهم، حيث أغلقوا عيونهم وغطوها بأيديهم حتى لا يبخلقوا في الحلوى المغرية، أو يضعوا رؤوسهم بين أيديهم وأخذوا يكلمون أنفسهم، أو ينشدون أغنية، أو يمارسون ألعاباً بأيديهم وأرجلهم، وحاول البعض منهم أن ينام . هؤلاء الأطفال الصغار أصحاب الإرادة، قد حصلوا على مكافأة (قطعتين من الحلوى). أما الأطفال الآخرون الأكثر اندفاعاً، فقد ابتلعوا القطعة الواحدة من الحلوى في ثوان تقريباً بمجرد أن غادر القائم بالاختبار الغرفة في رحلته القصيرة، وبعد أن بلغ هؤلاء الأطفال أنفسهم مرحلة المراهقة، (بعد 14 عاماً من هذا الاختبار)، ظهرت القوة الشخصية واضحة لتلك اللحظة الاختيارية للحافز . كان الاختلاف الانفعالي والاجتماعي جذرياً بين من التهموا الحلوى وهم في الرابعة من عمرهم، وبين أقرانهم الأطفال الذين استطاعوا تأجيل إشباع رغبتهم، فالذين قاوموا الإغراء وهم في الرابعة، أصبحوا اليوم وهم شباب، أكثر كفاءة في الحياة الاجتماعية، لهم تأثيرهم الشخصي، واثقين من أنفسهم، يستطيعون أكثر من غيرهم مواكبة إحباطات الحياة، ومن الصعب عليهم الإحساس بالتمزق، أو التوقف والانهمام تحت أى ضغط من الضغوط، ويواجهون التحديات بدلاً من الاستسلام لها، وأصبحوا معتمدين على أنفسهم واثقين منها، مستقلين وجديرين بالثقة، وكشفت الدراسة عن أنهم قادرون على المبادرة ومشاركة في المشروعات، وبعد عشر سنوات أخرى، ظلوا كما هم، قادرين على تأجيل إشباع رغباتهم في أثناء السعى للوصول إلى أهدافهم.

أما ثلث الأطفال الذين تهافتوا على الحلوى، فإنهم لم يتصرفوا إلا بالقليل جداً من هذه الصفات، ليس هذا فحسب، بل اشتركوا جميعاً في سمة نفسية مثيرة



نسبياً للانزعاج . فعندما بلغوا سن المراهقة كانوا أقرب إلى الشخصيات الخجولة، مبتعدين عن العلاقات الاجتماعية المتميزة، يتصفون بعدم القدرة على حسم الأمور. وبينت الدراسة أيضاً أنهم يعتقدون في أنهم أشخاص تافهون ... وإذا تعرضوا لأي ضغط أو إجهاد، يتراجعون ولا يفعلون شيئاً. وإذا لم يحصلوا على كفايتهم من شيء ما، يشعرون بالقلق وعدم الثقة في أنفسهم، ويميلون إلى الغيرة والحسد . وفي حالة الغضب أو السخط، يبالغون في الفعل، وتتصف أمزجتهم بالحدة، ويفتعلون حوارات ومعارك مستفزة؛ وبعد كل هذه السنوات ما زالوا غير قادرين على التخلص من رغبة إشباع الذات.

و هكذا ثبت أن ما يبدو واضحاً تماماً في تجربة بسيطة في وقت مبكر، هو ذاته الذي يستمر -غالباً- على مستوى أكبر مع سنوات العمر في مستوى الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، هذا لأن القدرة على تأخير إشباع الدافع، هي الأساس لكثير من الجهود المؤثرة.

في ضوء ما سبق يجدر بنا أن نوضح أنه ما من مهارة من مهارات إدارة الذات لها أكثر عمقاً من المهارة الذاتية في مقاومة الاندفاع، فهذه المهارة الذاتية هي التي تجعل للخبرة الميثلانفعالية صفة النزوع والتي تجعل الفرد يتحكم في انفعالاته بتقييم أولوية دوافعه، وذلك باتسامه بما أسماه بايومستر وزملاؤه Baumeister, et al. (1994) بالسمو والترفع Transcendence أي القدرة على الرؤية لا بعد من المثيرات الحالية، وفهم الموقف الحالي في علاقته بمتغيراته الأبعد مدى، ولقد حدد بيل (1989) Peel، وبايومستر (1991a) Baumeister آفة هذه المهارة في ما يسمى بالرضوخ Acquiescence أي عدم قدرة الفرد على تحمل نتائج أفعاله وسلوكياته أثناء الانفعال، حيث ينسب هذه السلوكيات إلى ما يسميه الفرد باندفاع لا يقاوم Irresistible Impulses، حيث أوضح هذان الباحثان أن الرضوخ يعد أهم أسباب فشل إدارة الذات للانفعال، وأنه يعد دالة لتوقف عمليات مراقبة الذات للانفعالات، وأنه محاولة للهروب من وعى الذات بالانفعال واستسلامه للحالات المزاجية السيئة رغم وعيه بها.

وعليه فإن إرجاء الإشباع هو القوة النفسية Psych Strength التي تنظم وتدير الانفعالات والدوافع والرغبات.

### (3) استكشاف الذات للانفعالات والتعبير عنها: & Self-Discovery Expression of Emotion

يعد استكشاف الذات للمشاعر والتعبير عنها ثالث مكونات الوعي الميثلانفعالي، حيث تؤكد لندنفيلد (2000) Lindenfield على أهمية استكشاف الذات للانفعالات كخطوة تمهيدية للتعبير عنها، تلك الخطوة التي نستخدم فيها عقلنا الواعي في فحص إدراكنا لما يعترينا من انفعالات.

ويعتمد استكشاف الذات للانفعال على استفسارات الفرد للذات Self-Questioning عن ما يشعر به الفرد أثناء انفعاله، وعن الأعراض الفسيولوجية التي صاحبت هذا الانفعال، وأيضاً عما يكون عليه رد فعل الآخرين تجاه انفعاله هل «قاموا بحمايته؟ أم الاعتراف بحقه في هذا الانفعال؟ أم ساعدوه على تجاوز انفعال سلبي؟» وبالتالي يمكن للفرد التعبير عن انفعالاته إما بطريقة لفظية أو جسدية آمنة.

والتعبير عن الانفعالات يؤتي ثماره - كخطوة مهمة وسابقة على عمليات الإدارة الميثلانفعالية- في حدود، فإذا زاد الفرد عن هذه الحدود وأفرط في التعبير عن انفعالاته أدى ذلك إلى آثار سيئة سواء أكانت اجتماعية أم صحية، وذلك الأثر السيء يزيد حال الإفراط في التعبير عن الانفعالات السلبية كالغضب، وإذا قل تعبير الفرد عن هذه الحدود أو كظم انفعالاته في صمت «كالتأجج غضباً في صمت» Silent Seething فإن لذلك مردوداً سيئاً على صحته، وهذا ما سنستدل عليه من استعراض النتائج المتعارضة والمتضاربة للدراسات السابقة في هذا المضمار.

فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة عموماً على أن للتعبير عن المشاعر والانفعالات أثر يُرجى في ضبط وإدارة هذه الانفعالات، وهو ما أكدته نتائج دراسات ليفنتال، وماك (1970) Leventhal & Mace، وكوبتشيك وليفتثال

(1974) Cupchick & Leventhal، وكروات (1982) Kraut، وريسيند Riskind (1984)، وهو ما دعمته بالأدلة نتائج أبحاث أنصار نظرية إدراك الذات للانفعالات التي ترى أن الانفعالات والمشاعر ما هي إلا نواتج للسلوك وليست دوافع كما كان يعتقد قبلها، فالحزن لا يجعلنا نبكي ولكننا نشعر بالحزن عندما نبكي، كما أن الخوف لا يجعلنا نرتعد ولكننا نشعر بالخوف عندما نرتجف أو نرتعد أطرافنا، حيث أكدت نتائج أبحاث ليرد (1984) Laird، واستراك، وآخرون (1988) Strack, et al.، وزاجونك وآخرون (1989) Zajonc, et al. على أن من يضبط تعبيرات وجهه Facial Expressions لتنم عن شعور أو انفعال معين سينتهي به الأمر إلى الإحساس بذلك الشعور وإن وارى إحساسه أو انفعاله بتعبير جامد سينتهي به الأمر لفتور ذلك الإحساس، حيث ركزت منهجية هذه البحوث على «تكنيك» واحد هو استمالة وإقناع المفحوصين أن يقوموا برسم تعبيرات وجهية تعبر عن انفعالات ما، ثم يتم سؤالهم عما يشعرون به.

ففي دراسة ليرد (1984) Laird تم إقناع المفحوصين بأن الباحث يهدف إلى تسجيل النشاط الكهربى لعضلاتهم Electro Myographic Activity، ثم يطلب منهم أن يقلصوا أو يرخوا عضلاتهم أثناء القياس، حيث تم إصدار تعليمات التقليص والإرخاء لعضلاتهم بصورة يرتسم معها تعبيرات وجهية معينة مثل الفرح أو الحزن أو الغضب أو الخوف.... وغيرها، ورغم أن المفحوصين لم يكونوا على وعى بالهدف من ذلك إلا أنهم قرروا بعد ذلك بأنهم شعروا بنفس الانفعالات التي عبرت عنها تقلصات وانبساطات عضلات وجوههم.

أيضاً استمال استراك وزملاؤه (1988) Strack, et al. في دراستهم أن يعبر المفحوصون بوجوههم عن الابتسام بواسطة محاولة الإمساك بقلم بين شفثيهم، ولقد قرر هؤلاء المفحوصون أنهم شعروا بالسرور نتيجة لذلك.

و بالمثل طلب زاجونك وآخرون (1989) Zajonc, et al. من مفحوصيه أن ينطقوا كلمات بها حروف متحركة متعددة مثل كلمة Cheese وذلك لصنع تعبيرات وجهية تعبر عن الابتسام، وبالفعل قرر المفحوصون أنهم شعروا بالفرح.



و قد خلص إيزارد (1990) Izard في مراجعته لنتائج مثل هذه الدراسات التي تركز على التغذية المرتدة الوجهية Facial Feed Back إلى أن نماذج السلوك التعبيري Expressive Behavior تكون فعالة جداً في السيطرة على الحالة المزاجية لدى الفرد، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات تالية لذلك هي دراسات ليرد وبريسلير (1992) Laird & Bresler، وعلى أساس هذه النتائج صممت تكنيكات الاسترخاء Relaxing والتحصين التدريجي النظامي Systematic Desensitization، لعلاج من يعانون العجز في السيطرة على الانفعالات وإدارتها، وقد ثبت فاعلية هذه التكنيكات خلال دراسات ويليامز وكليمنك (1993) Williams & Kleinke، وويجنير (1994) Wegner، وفي هذه الدراسات تم علاج مرضى يعانون الفوبيا Phobias (أي عدم القدرة على السيطرة على مشاعر الخوف) وذلك باستخدام تمارين الاسترخاء، حيث يرخى العميل عضلاته لمنع السلوك التعبيري عن الخوف فيمنع بذلك حدوث انفعال الخوف، أيضاً استخدمت مهام صرف الانتباه A distraction tasks، خلال تكنيك التحصين التدريجي ليمنعوا السلوك التعبيري الخاص ببعض الانفعالات السلبية كالغضب.

و في الإطار ذاته كان هناك اتجاهان متعارضان وفي نفس الوقت معارضان لأفكار نظرية إدراك الذات للانفعال في أهمية التعبير عن المشاعر والانفعالات، أحد هذين الاتجاهين يؤكد على استراتيجية التسرية النفسية Venting - باستخدام التعبير عن الانفعالات وبخاصة الانفعالات السلبية كالغضب التي يمكن أن تؤدي لمردود عكسي Backfire، حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه ومنهم هاربورج وآخرون (1973) Harburg, et al.، وماثيوس، وآخرون Mathews, et al. (1977)، وديمبروسكي وآخرون (1978) Dembroski, et al.، وفان ايجرن وآخرون (1978) Van Eger, et al.، ودياموند وآخرون Diamond, et al. (1984)، وهيكي وآخرون (1988) Hecker, et al. - على أن التعبير عن الانفعال ينمي ويقويه ولا يخفيه، وعليه فمن يتزع إلى التعبير عن غضبه بهدف التنفيس عن الإحساس به سينتهي إلى نهاية لا تُحمد عقباه بالمرّة، وهي زيادته، كما أكدوا على أن التنفيس عن الغضب تجاه الآخرين يتلازم مع زيادة كبيرة في معدل



ضربات القلب وضغط الدم غير المنتظم، وكذلك مع أمراض الشريان التاجي  
Coronary Heart Diseases .

و في اتجاه ثان معاكس أوضح كل من هاينز، وآخرون. Haynes, et al. (1980)، وماكدوجال، وآخرون (1981) MacDougall, et al.، وهولرويد، وجوركين (1983) Holroyd & Gorkin، وشالنج (1985) Schalling، على أن الإحجام عن التعبير عن الغضب يأتي بمردود سيء ويؤدي إلى أمراض كثيرة كارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب والشرابين.

لدينا إذن نتائج تسير في اتجاهين متعارضين، أحدهما يؤكد بأن التنفيس عن الانفعالات يضر، بينما يؤكد الثاني بأن عدم التنفيس عن المشاعر والانفعالات هو الذي يضر، وكلاهما يتعارض مع أنصار التعبير عن الانفعال كوسيلة لإدارته (نظرية إدراك الذات) فأيهما أصح؟

وقد أجرت محاولة للإصلاح بين الرأيين على يد أنجيبريتسون وآخرون (1989) Engebretson, et al.، حيث أسندوا هذا التعارض إلى الفروق الفردية بين الأفراد، فهناك من يتحسن إذا نفّس عن غضبه، بينما هناك من يزيده مثل هذا التنفيس سوءاً، حيث قام هؤلاء الباحثون بتقسيم عينة دراستهم إلى فئتين، أتيح لإحدهما التعبير عن غضبهم أمام جمع من الناس وبالأسلوب الذي يعتادونه هم سواء بالتنفيس أو الكظم، بينما طلب من الأخرى التعبير عن غضبهم بعكس الطريقة التي يفضلونها هم، وكان الفرض الرئيسي لدى هؤلاء الباحثين أن الفئة الأولى ستكون أقل عرضة من الثانية لأمراض القلب والأوعية الدموية، غير أن النتائج كانت متناقضة فبعضها أكد على صحة هذا الفرض وبعضها أكد على عكس ذلك، مما أكد على أن فاعلية التسرية النفسية - باستخدام التعبير عن الانفعالات - بهدف التحكم في المشاعر السلبية - يخضع للفروق الفردية بين الأفراد حيث تأتي بثمار جيدة لدى بعضهم، وتؤدي إلى آثار عكسية لدى البعض الآخر، ولقد فسر هؤلاء الباحثون الارتفاع المستمر في مستويات التوتر - في حالة التنفيس عن الغضب - بأن استمرار الاجترار Continued Rumination،

لعناصر التجربة السيئة التي أدت للغضب يؤدي إلى استمرار التنشيط الفسيولوجي في الجسم، ومع تكرار ذلك يؤدي إلى أمراض الضغط والقلب، إلا أن الأمر يكون أخطر أضعافاً مضاعفة في حالة كظم الغضب وعدم التعبير عنه، حيث نكون أمام أحد أمرين إما أن يزداد التوتر والضغط، وأن يحدث ذلك بالإضافة للدخول في حالات نفسية أكثر ضرراً كالتعرض لانفعالات سلبية أخرى تصاحب كظم الغضب كالاكتئاب والإحباط ولن ينتهي الأمر كذلك ولكن سينتهي بانفجار الغضب بشكل أكثر ضراوة، وهو ما يؤكد على أفضلية التعبير عن الانفعالات عن كظمها.

إلا أن المضمون الواجب أخذه في الاعتبار من عرضنا لهذه النتائج المتضاربة أن تعبير الفرد عن انفعالاته يعد أحد وسائل التسرية النفسية والتحكم الانفعالي الفعالة لكن مع الالتزام بحدود واعية أثناء هذا التعبير خاصة في حالة الانفعالات السلبية - أي بدون إفراط في ذلك أو تفريط، حيث يكون التعبير عن الانفعالات أفضل من كظمها.

إجمالاً لما سبق فإن الوعي الميثاق انفعالي يعد المضمون العام للدراية العقلية والطاقة النفسية والأداء العقلي الذي تعمل خلاله مهارات الإدارة الميثاق انفعالية، حيث يؤدي بالفرد إلى أن:

- يرى نقاط قوته وضعفه الانفعالي بوضوح وواقعية أكثر، ومن ثم يركز على تحسن نقاط ضعفه، واستثمار قوته بالأسلوب الأمثل لضبط انفعالاته.
- يركز طاقته في إدارة انفعالاته وضبطها.
- يتعرف على الأنماط الانفعالية غير المفيدة قبل أن تصبح عادات ضارة راسخة في شخصيته.
- يحسن علاقاته عندما يأخذ على عاتقه مقدار أكبر من المسؤولية عن الصعاب التي يمكن أن يواجهها جراء عدم وعيه بانفعالات الآخرين وكيفية التعامل معها.

## (ب) الإدارة الميثارفعالية:

تعتبر الإدارة الميثارفعالية البعد الإجرائي للميثارفعالية، الذي يتضمن استخدام بنية الوعي الميثارفعالي - من دراية وخبرة ميثارفعالية، وقدرة على استكشاف الذات - في ضبط وتنظيم الانفعالات سواء على مستوى إدارة الذات Metaemotional Self-management، أو على مستوى إدارة انفعالات الآخرين Metaemotional other Management - كما أكدت نتائج العديد من الدراسات على وجود مثل هذه الفروق الفردية، ومن هذه الدراسات دراسة ماير، وآخرون (1991) Mayer, et al. اللتان استخدمتا مقياساً صُمم لتمييز الخبرة الميثارفعالية بين الأفراد ومدى قدرتهم على استخدامها في تنظيم وضبط انفعالاتهم.

وقد أرجعت نتائج دراسات مماثلة في نفس المضمار مثل دراسة كيرش، وآخرون (1990) Kirsch, et al.، ودراسة ميرنز (1991) Mearns ودراسة لارسين، وكيتزلار (1991) Larsen & Keterlaar هذه الفروق في الإدارة الميثارفعالية إلى اختلاف عوامل الثقافة والخبرة السابقة ومستوى ذكاء الوجدان، والعوامل الشخصية، مما يجعل بعض الناس أكثر مهارة وقدرة في ضبط وإدارة انفعالاتهم عن غيرهم.

و تتم عملية الإدارة الميثارفعالية من خلال عدة مهارات أساسية هي:

### (1) التخطيط:

يعتبر التخطيط مفتاح لعمليات الإدارة العقلية للذات بصفة عامة لأنه في كثير من الأحيان يجنب الفرد المواقف المكلفة أو الأخطاء المحتملة، وعليه فإن الصياغة الدقيقة للأهداف هي أولى خطوات الإدارة الميثارفعالية الناجحة، وهو ما أكده بايومستر وزملاؤه (1994) Baumeister, et al.، حيث أوضحوا أن فرص الالتزام الجاد تجاه التخطيط والضبط الواعي لانفعالاتنا تنعدم عندما نفشل في صياغة أهدافنا أو تنعدم مثل هذه الأهداف، مما يؤدي إلى فشل عمليات التخطيط الموجهة لتنظيم الذات للانفعال.



ولتحلل عملفة التخططف نفسها فإننا ففب أن نعرض لتعرفف أشمان، وكونواى (1993: 49) Ashman & Conway عن التخططف والذى ففده بأنه عملفة واعفة مسفرة تقوم بها الفصوص الأمامفة للمخ، ففث تسمح لنا بفأداث فكامل للاستفارات الفف ففأث فى مناطق المخ المألفة، مما ففنف عن أنماط الففكر ونفائفه، ولقد أوفف هذان البافان أن نمؤف النمو فى عملفة التخططف لاف الأطفال ففأث من فلال الفففرات النمائفة فى مكونفن هما:

\* المكون الفمفلف: وهو درافة الفرد بمفهوم الفطة (أف ففسفم فكرة الأهداف)، والدرافة بأفعال معينة مطلوبة لإنجاز الهدف حسب الظروف.

\* المكون الوظففف: أف ففظم وفوففه الفطط.

وقد أوفف إلفس، وسففلر (1994: 141) Ellis & Siegler، أن التخططف الففد الففال ففطلب قدرة على فكونف فطواف منسقة ومسبقة للأفعال، وأفضاً مراقبة وفعدفل هذه الفطط حسب الظروف والأهداف المأفة المراد إنفازاها.

ومفكفنا أن نلفظ أن هناك نمواً فى حساسفة الأطفال ففاه أهمافة التخططف حسب مفطلفات المهمة وأهدافها، وحسب ظروف الطفل، ففث أن الطفل ففبف مع فقدم العمر وزفافة الفبرة أكثر مهارة فى مراقبة فططه وفوففها مع الظروف، وهو ما أكففه نفائف دراسة جاردنر، وروجوف (1990) Gardner & Rogoff .

و لقد أكفد نفائف العفد من الدراسات على أهمافة التخططف كمهارة هامة ففب أن ففنفها الطفل لفستأفدها فى ضبط وففظم انفعالاته، ففث أكفد نفائف دراسة بانفورا، وفنك (1981) Bandura & Schunk أن قدرة الطفل على صفاغة أهداف طوئلة الماف - فسعى لها من فلال سلسلة من الأهداف المفاوعة قصفرة الماف - فكسبه الفس بفاعلفة ذافه Sense of Self-efficacy، ذلك الفس الذى ففنفه من الوقوع فى مصففة الفشاؤم، والإفساس بلا نفائفة الأهداف طوئلة الأما واستأالة فففها، ومفن ثم الوصول لمرألة قاسفة من الإأباط، كما أوفف دراسة دففولدر، ولفنز (1982) Devolder & Lens أن قدرة الفرد على وضع وصفاغة أهداف طوئلة الأما فساعدف على ففاوز المواقف ففر المرصففة،



ومتطلباتها غير الممكنة، وإغراءاتها فى إنهاء التفكير والمجهود اللازم لانجاز باقى المهام، فهى تجنب الفرد الغرق فى المشاكل والانفعالات السلبية التى قد تحدث، حيث يسمح له برؤية ما وراء الموقف الحالى.

كما أكد هاراكويوز، وآخرون (1987) Harackiewicz, et al. على أن قدرة الفرد على صياغة أهداف طويلة المدى لمهامه وإمكانية التخطيط لها من خلال سلسلة متتابعة من الأهداف الإجرائية قصيرة المدى إنما تعد من أهم مصادر الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التى تحمى الفرد من مصادر الإحباط والرضوخ للحالات المزاجية السيئة.

إلا أن انعدام الأهداف والمعايير لدى الفرد وعدم قدرته على صياغتها بشكل إجرائي قد يؤدى إلى انخفاض مستوى تحفيز الذات الذى يعد من أهم عناصر الإدارة الميثلانفعالية، وهو ما أطلق عليه بايومستر وزملاؤه Baumeister, et al. (1994) مصطلح عدم كفاية القوة النفسية اللازمة لعمليات الضبط وتنظيم الذات للانفعالات Inadequate Psch Strength of Self-Regulation . وقد اشتق بايومستر وزملاؤه هذا المصطلح من أعمال فندير، وبلوك Funder & Block عام 1989 التى أوضحت أن الناس يختلفون فى حالة كونهم قادرين على ضبط بواعث أفعالهم ورغباتهم، وأيضاً القدرة على ضبط إحساساتهم ومقاومة انفعالاتهم السلبية، ان انعدام مثل هذه القوة الذاتية التنظيمية للانفعالات التى يكتسبها الفرد من قوة الالتزام الجاد تجاه خطته وأهدافه - قد تؤدى إلى إعاقة ما أسماه بايومستر بإيقاف الذات Self-stopping للانفعالات السلبية التى تجتاح مزاج الفرد بشكل انفجارى مفاجئ.

و إذا كان انعدام التخطيط وعدم وجود الأهداف والمعايير Aimlessness - التى تتم خلالها عمليات الضبط والتنظيم الانفعالى - أحد عوامل فشل الإدارة الميثلانفعالية فإن صرامة وعدم واقعية الخطط Overly Rigid Gools and Plans يكون أبعد أثراً فى إحباط عمليات الإدارة الميثلانفعالية وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات كل من كيرشينباوم، وآخرون (1982) Kirschenbaum, et al.، ووارد،

وإيسلير (1987) Ward & Eisler التي أوضحت أهمية التخطيط الواقعي المرن في الاستفادة من التجارب الانفعالية الفاشلة أو المخيبة للأمل، وذلك بتعديل الخبرات التي مر بها الفرد أثناء هذه التجارب وتحديد المعوقات التي مر بها وتوجيه ذلك التخطيط لتجارب انفعالية ناجحة.

ورغم أن وارد، وإيسلير (1987) Ward & Eisler قد أوضحوا أن الكروب الانفعالية قد تكون نتيجة لعدم واقعية أهداف الفرد إلا أن نتائج دراسة اسبينس وآخرون (1987) Spence, et al. قد أوضحت أن هذه الكروب الانفعالية قد تكون سبباً أيضاً في دفع الفرد إلى المزيد من صياغة الأهداف والخطط غير الواقعية مما يؤدي إلى تكرار نوبات الكروب الانفعالية .

مما سبق يتضح لنا أهمية تدريب أطفالنا على مهارات التخطيط الجيد والذي ينبغي أن يتم خلال مواقف انفعالية حياتية واقعية حتى يكون ذا معنى وقيمة للطفل.

كما يمكن أن يستخلص تحديداً مفهوم التخطيط على أنه العملية التي يستطيع بها الفرد أن يجمع مجموعة من الخطوات المتتابعة من الأنشطة والتي يعتقد أنها ستؤدي إلى إنجاز المهمة بنجاح.

وعليه يمكننا أن نحدد أربعة مكونات أساسية لأي خطة، والتي يمكن أن ندرب أطفالنا عليها، ألا وهي:

- (إشارة البدء) : أين وكيف أبدأ خطتي؟
- (الإجراءات) : ما هي التتابعات الأساسية والفرعية للأفعال المطلوبة؟
- (المراقبة) : متى يمكنني الانتقال للخطوة التالية؟
- (المراجعة والتفكير) : هل تمت المهمة بنجاح أم أرجع مرة أخرى؟

## (2) مراقبة الذات الميكانافعالية:

هي إحدى العمليات التنفيذية الميكانافعالية التي تشكل محوراً هاماً في نجاح

## عمليات الإدارة الميتاانفعالية.

ويعرف نيلسون، ونارين (1994 : 26) Nelson & Naren مراقبة الذات بصفة عامة - على أنها إحدى ميكانيزمات التغذية المرتدة التي تنتج عن الدراية بالذات وتساعد الفرد على توجيه أنشطته العقلية (معرفية / انفعالية).

و يتفق كل من نيلسون، ونارين (1994) Nelson & Naren وسترنبرج (1999: 452) Sternberg على أن مراقبة الذات هي عملية تتم من أسفل إلى أعلى A bottom - up process لتعقب الإدارة الواعية التي تتم أثناء الأداء العقلي، وذلك على عكس كافة عمليات التنظيم وإدارة الذات التي تتم من أعلى إلى أسفل A Top - Bottom Process للضبط التنفيذي المركزي من خلال التخطيط والتقويم.

ويؤكد كل من بايوميستر (1991b) Baumeister ، وكارولي Karoly (1993) على أن الضبط الواعي للانفعالات بواسطة عمليات إدارة الذات لا يمكن أن يتم بنجاح بدون مراقبة ذات دقيقة لكافة هذه العمليات، حيث تتضمن إدارة الذات للأداء العقلي (معرفي / انفعالي) بصفة عامة امتلاك الفرد لبعض المعايير Standard، ومراقبته لنفسه في ضوء هذه المعايير، ثم تحويل وتغيير الاستجابة الذاتية بما يتوافق مع هذه المعايير.

و عليه، فقد تفشل الإدارة الميتاانفعالية طالما لا يتوافر دراية وخبرة ميتاانفعالية تؤهل الفرد لوضع المعايير، أو حينما تتعارض وتتناقض هذه المعايير Conflicting Standards، وقد تنعدم تماماً كنتيجة لاختزال عمليات مراقبة الذات :Reduction of Self-Monitoring

ويمكن تدريب الأطفال العاديين على مراقبة استخدامهم لاستراتيجيات الإدارة العقلية (معرفية / انفعالية) وهو ما أكدته نتائج دراسات عديدة مثل دراسة بريسلي (1988) Pressley، ودراسة جرهام، وهاريس Graham & Harris (1989)، حيث تضمنت هذه الأعمال برامج ركزت على تدريب الأطفال على أن يراقبوا ويقدرُوا أداؤهم عندما يستخدمون أنماطاً معينة من الاستراتيجيات

وتدريبهم على أن يعزو أدائهم - نسبياً - إلى هذه الاستراتيجيات.

كما أكدت نتائج دراستي لان (1991) Lane، وتندال وسالمون Tindall & (1993) Salmon على إمكانية تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على مراقبة الذات لانفعالاتهم.

في ضوء ما سبق يمكننا أن نعرف مراقبة الذات الميتاانفعالية على أنها : إحدى عمليات الإدارة الميتاانفعالية التي يقوم بها الفرد لتقدير حالاته من التقدم - نسبياً - في ضوء أهدافه، وذلك من خلال توظيف درايته وخبرته الميتاانفعالية، حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة توجه الممارسات اللاحقة أثناء الإدارة الميتاانفعالية.

فهى تعنى قدرة الوعي الميتاانفعالي على رصد ممارسات الفرد وردود أفعاله أثناء الانفعال، حيث إن الوعي الميتاانفعالي هو المورد الأول الذى يكتسب به العقل أحقية مراقبة الذات للانفعالات ومن ثم القدرة على سيطرة وتحكم الذات فيها.

كما يمكننا أن نفسر كيفية حدوث عملية المراقبة الميتاانفعالية، بأن الفرد يستقبل أثناء هذه العملية نوعين من المدخلات مصدرهما الوعي الميتاانفعالي، الأول منهما يصف أهداف ومغزى الانفعالات التي يتعامل معها الفرد، والثانى يصف حالته المعرفية والوجدانية الراهنة أثناء الانفعال، حيث ينتج عن المقارنة بين هذين النوعين من المدخلات معلومات عن مدى تحقق أهداف الفرد تجاه ضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها، أيضاً معلومات عن خصائص ومدى جودة عمليات الإدارة الميتاانفعالية، حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة تساعد الفرد على تحديد أو اتخاذ قراره بالاستمرار فى هذه الحالة المزاجية مثلاً (فرح - سرور) أو القيام بأحد استراتيجيات المعالجة الانفعالية Debugging .

(3) اتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتاانفعالية:

تعد مهارة اتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية الملائمة للمعالجة الانفعالية



من أهم مهارات الإدارة الميثاانفعالية، حيث تتم عملية اتخاذ القرار هذه في ضوء دراية الفرد وخبرته الميثاانفعالية وبناءً على سعته العقلية Mental capacity، كما أوضح إليس وسيجلر (Ellis & Siegler 1994 : 341) أن هذه المهارة تعتمد على صعوبة المشكلة أو المهمة التي يقوم بها الفرد وخصائص الاستراتيجيات التي يحوزها وسعته العقلية التي تحتفظ بتسجيلات للفاعلية السابقة للاستراتيجيات التي سبق أن ثبت فاعليتها ونجاحها المتكرر في إدارة الانفعالات، وسعة الربط بين انفعال ما واستراتيجية ضبط معينة.

و تتم عملية اتخاذ القرار لاختيار استراتيجية ملائمة للمعالجة الانفعالية في ضوء عدة خطوات عقلية متسلسلة تبدأ بتحديد الفرد لأبعاد الموقف الانفعالي ثم فحصه لدرايته وخبرته الميثاانفعالية ليحدد مجموعة بدائل للاستراتيجيات التي ثبت نجاحها قبل ذلك في مواقف مشابهة ومن ثم اختيار البديل الأنسب بناءً على تنبؤه بنجاحه.

و يمكن أن نستدل على ذلك من خلال المثال الذي قدمه ماكجينيذ وجولدستين (McGinnis & Goldstein 1984: 145) لخطوات اتخاذ قرار لاختيار استراتيجية ملائمة لإدارة الغضب كالآتي:

- يتوقف الفرد ويقوم بالعد حتى العدد عشرة.
- يفكر في مشاعره الراهنة ويحدد ما يعتريه من تغيرات فسيولوجية.
- يفكر في اختيارات عديدة ثبت نجاحها لديه في مثل هذا الموقف، مثل:
  - ♦ ابتعد الآن.

- ♦ قم بتمارين الاسترخاء.
- ♦ تحدث إلى شخص آخر عن الموضوع.
- ♦ اكتب عن كيفية شعورك.
- يقوم بأفضل اختيار مما سبق أن حددته في الخطوة السابقة.

وبصفة عامة فإن مهارة اتخاذ القرار تتم خلال خطوات محددة يمكن أن نستقيها من أعمال كل من ايكنهد (Aikanhead 1985: 467)، وياجر Yager (2: 1992)، وهذه الخطوات هي:

- ♦ تحديد الموقف الانفعالي الذي نتعامل معه وتحديد مشاعرنا فيه بدقة.
- ♦ تحديد مجموعة بدائل يفترض أنها ملائمة للتعامل مع هذه الانفعالات وذلك في ضوء درايتنا وخبراتنا عن مواقف سابقة مشابهة وعن الاستراتيجيات التي ثبت فاعليتها في التعامل مع مثل هذه المواقف.
- ♦ التنبؤ بالنتائج والعواقب التي قد تنجم عن اختيار كل استراتيجية من هذه البدائل، والأسباب التي قد تقف خلف هذا التنبؤ.
- ♦ تحديد القيم التي تؤيد أو تدحض البدائل التي تم اقتراحها.
- ♦ تقييم كل بديل في ضوء القيم التي تؤيده أو تدحضه وفي ضوء النتائج المترتبة عليه.
- ♦ اختيار أفضل البدائل.

في ضوء ما سبق فإننا يمكن أن نستنتج أن قدرة الفرد على التعميم Generalization - حسب الاستراتيجية المناسبة وفي الموقف المناسب - يمكن أن تكون عاملاً هاماً جداً في نجاح أو فشل عملية اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميكانفعلالية. وعليه يمكننا أن نحدد عاملين هامين لفشل هذه العملية وهما:-

- 1- فرط التعميم المصاحب للمزاوجة الخاطئة بين الحالات المزاجية واستراتيجيات الإدارة الميكانفعلالية Over Generalization with Mismatching moods and Strategies .

فمثلاً استراتيجية التسرية بصحبة الآخرين قد تؤدي للتغلب على الإحساس بالاكتئاب والحزن وغيرها من الحالات المزاجية السيئة التي تتصف بنقص الاستثارة الانفعالية Under Emotional Arousal إلا أن اتخاذ القرار

باستخدام مثل هذه الاستراتيجية مع حالات مزاجية سيئة أخرى - تتضمن ارتفاع مستوى الاستثارة الانفعالية Over Emotional Arousal - كالغضب يؤدي إلى نتائج عكسية وتزيد الحالة المزاجية انفجاراً، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة أستراك، وسوين (1983) Strack & Coyne، وسوين وآخرون (1987) Coyne, et al.، وتيس، وبايوميستر Tice & Baumeister (1993) وبينيكير (1993) Pennebaker.

## 2- فرط التعميم عبر كافة الظروف رغم اختلافها:

### Over generalization across all circumstance

وهنا يؤدي نقص الوعي الميثارفعالي إلى إغفال أن اختلاف الظروف والمواقف قد تؤدي إلى عدم فاعلية أحد الاستراتيجيات التي سبق أن ثبت نجاحها في وقت سابق، فقد أكد كل من سيكسزنتمهاالي (1990) Cskszentmihalyi وتيس وبايوميستر (1993) Tice & Baumeister على أن تفضيل أحد الأفراد لأخذ جولة بسيارته للتحكم في شعوره بالغضب اعتماداً على أن ابتعاده عن أصدقائه أو أحد أفراد أسرته - ممن تسببوا في هذا الانفعال - يمكن أن يخفف من حدة الغضب بتقليل احتمال تفوهه بأي ألفاظ قد يندم عليها بعد ذلك، إلا أن قيادة السيارات قد لا تعد استراتيجية الملائمة لذلك في كل الأحوال، حيث أن أخذ جولة هادئة بالسيارة على طريق زراعي ريفي منعزل قد يساعد الفرد على الهدوء وتبديد غضبه إلا أن ممارسة ذلك وسط زحام مرور المدينة خاصة في وقت الذروة - أو عند التعرض لمضايقات بعض سائقي الشاحنات الكبيرة - قد يؤدي إلى مزيد من إثارة الغضب لدى هذا الشخص.

وعليه فإن عملية اتخاذ القرار لاختيار استراتيجية ما لا بد أن يعتمد على التعميم بناءً على تشابه المواقف.

و يمكننا أن نستخلص دليلاً تجريبياً من نتائج دراسة لوديكو، وآخرون Lodico, et al. التي أجريت عام 1983 - والتي أوردتها هاكلر (2002) Hacker، ودراسة غاتالا (1986) Ghatala على أن تدريب الأطفال على مراقبة فاعلية

استراتيجياتهم يؤدي بهم إلى اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية من بين عدة بدائل للاستراتيجيات، حيث أن ذلك يجعلهم ينظمون اختيارهم بناءً على المعلومات التي يحتفظون بها والتي يتعلمونها من مراقبة الذات التي يقومون بها أثناء تطبيق بعض الاستراتيجيات في مواقف سابقة.

في ضوء ما سبق يمكننا تعريف عملية اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميثاإنفعالية على أنها: «العملية التي يوظف فيها الفرد وعيه الميثاإنفعالي في توليد مجموعة بدائل من الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع حالته المزاجية الراهنة، ثم يقوم بوزن وتقييم كل بديل في ضوء عدد من النتائج التي يمكن أن تترتب عليه وفي ضوء الأسباب التي تؤيده أو تدحضه، ومن ثم اختيار البديل الأمثل لإدارة انفعالاته.

#### (4) التوجه الميثاإنفعالي:

أوضح باتلر، ووين (Butler & Winne 1995: 245 - 281) أنه «عندما يستخدم الفرد أنشطة إدارة الذات أثناء التعامل مع موقف عقلي (معرفي / انفعالي) ما، فإنه يقوم بتوظيف وعيه بالذات لعمل ترجمة وتفسير لمتطلبات الموقف، ومن ثم يستخدم هذا التفسير في صياغة عدة أهداف يستخدمها الفرد بعد ذلك كموجه لاختيار وتطبيق الاستراتيجيات الملائمة التي تولد المنتج العقلي - سواء أكان معرفياً أم وجدانياً أم منتجاً سلوكياً- ثم يقوم الفرد بمراقبة هذه العمليات، حيث ينتج عن ذلك تغذية مرتدة داخلية يوظفها الفرد في التعديل والإضافة أو إعادة التركيب، أو التأكيد على بعض عناصر درايته وخبرته الذاتية السابقة حتى تتلائم مع متطلبات الموقف الراهن.

وقد أكدت النتائج المستقاة من برامج العلاج النفسي Psycho-Therapy على أهمية تعلم الفرد لمهارة توجيه عملياته أثناء إدارة الانفعالات وضبط حالاته المزاجية باستخدام التغذية المرتدة التي يستمدّها من مراقبة خبراته السابقة مع حالات مزاجية مشابهة، وكذلك مراقبة الخطوات التي يقوم بها لإدارة مزاجه الراهن، وهو ما نجده بصورة واضحة في جلسات البرمجة اللغوية العصبية



(Neuro-Linguistic Programming (NLP، التي استخدمها كل من أندرياس، وأندرياس (1989) Andreas, C. & Andreas, S.، ولندنفيلد Lindenfield (2000)، ومكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago في تدريب مرضى الفوبيا على إدارة انفعالات الخوف، ومعالجة الجروح الانفعالية القديمة. وخلاصة القول أن الفرد أثناء أدائه الميثانفعالي يقوم بتفعيل المعلومات الناتجة عن خبرة مراقبة ودرايته الميثانفعالية السابقة، تلك الناتجة عن مراقبة كل خطوة يقوم بها حالياً في تجسيد الأداء السابق إلى الأداء اللاحق أثناء إدارته الميثانفعالية لانفعالاته أو لانفعالات الآخرين، وهو ما يمكن أن نسميه بالتوجه الميثانفعالي.

وعليه يمكننا أن نقترح خمس مهارات أساسية للتوجه الميثانفعالي.

#### (1-4) فحص السياق الحاضر:

أي مراقبة الفرد لحالته المزاجية الراهنة وتحديد عناصرها في ضوء الدراية والخبرة الميثانفعالية، ومن ثم تحديد أهدافه في ذلك.

#### (2-4) فرز أنماط الذاكرة الانفعالية:

يقوم الفرد بتحديد أنماط الحالات المزاجية التي تكررت في الماضي والتي تتشابه مع الموقف الراهن، ثم تحديد الاستراتيجيات التي ثبت فاعليتها في إدارة هذه الأنماط المزاجية.

#### (3-4) صياغة منظور للذات: Self-Perspective :

أي استخدام التغذية المرتدة الناتجة عن الخطوة السابقة في التعديل أو الإضافة أو التأكيد، أو إعادة التركيب للدراية والخبرة الميثانفعالية، ومن ثم اتخاذ أنسب الطرق للتعامل مع الحالة المزاجية الراهنة وإدارتها.

#### (4-4) تطبيق منظور الذات على الموقف الراهن :

محاولة اختبار فاعلية البديل أو الاستراتيجية التي تم تحديدها للتعامل مع

الموقف الراهن مع استمرار عملية مراقبة الذات الميتاإنفعالية التي يمكن أن تمدنا بتغذية مرتدة لحظة بلحظة لتجسيد أدائنا في كل خطوة من خطوات تطبيق هذه الاستراتيجية وتوجيه هذا الأداء إلى خدمة الخطوة التالية لها، حيث يمكن في هذه المرحلة أن يتم إعادة إجراء المهارات السابقة كفحص السياق بالنسبة للخطوة الراهنة، وفرز أنماط الأداءات التي تكررت في الخطوات السابقة، ثم صياغة منظور للذات عن الأداء السابق يوجهنا إلى الخطوة اللاحقة.

#### (4-5) الاحتفاظ بحصيلة التعلم:

بعد انتهاء الفرد من عملية الإدارة الميتاإنفعالية لحالته المزاجية بنجاح، يمكن له أن يصوغ ما تعلمه خلال تطبيق المهارات السابقة، كأن يتأكد لديه فاعلية لاستراتيجية معينة في إتمام عملية الإدارة الميتاإنفعالية بنجاح، أو أن يتم تعديل الاستراتيجية التي تم تطبيقها مما أدى إلى صياغة استراتيجية جديدة لإدارة انفعالاته، وهنا يجب أن يشفرها Encode الفرد ويحتفظ بها في ذاكرته لاستخدامها في مواقف مشابهة أو في إدارة انفعالات الآخرين وتوجيههم أثناء إدارة انفعالاتهم.

#### (5) المعالجة والمداواة الميتاإنفعالية Metaemotional Debugging :

وهي مهارة تتم بناءً على المعلومات التي تقدمها التغذية المرتدة الناتجة عن مراقبة الذات الميتاإنفعالية للفرد، حيث أنها تجعل الفرد يحدد ما إذا كان سيستمر في أداء العمليات المتتابة اللازمة لإدارة انفعالاته والسيطرة عليها، أم أن هناك خطأ ما أو عائق يحول دون ذلك ويضطره للقيام باستخدام استراتيجية معالجة معينة للتغلب على هذا العائق، ويتمثل هذا العائق أو الخطأ أكثر ما يكون في الخبرات الميتاإنفعالية السلبية التي نتجت عن جروح انفعالية وعاطفية قديمة.

ولقد استعرنا مصطلح Debugging من علوم الكمبيوتر لنعنى به تقديم بدائل لمعالجة أخطاء وعوائق التقدم أثناء الأداء العقلي؛ معرفي كان؛ أو انفعالي.

وتوضح لندنفيلد (1996) Lindenfield أن عمليات المداواة للجروح

والنكسات الانفعالية - التي يمكن أن تعوق مقاومتنا للانفعالات السلبية التي يمكن أن نمر بها في الوقت الراهن - تعتمد بقدر كبير على كمية الدعم الذي توفره مصادر تحفيز الذات لدى الفرد.

ويمكن أن نضيف على ذلك أنها تعتمد على ما تقدمه مراقبة الذات الميثاانفعالية من تغذية مرتدة، فلنا أن نستنتج أنه لن يمكن للفرد الشعور بأنه في حاجة لمداواة جروحه الانفعالية القديمة ومعالجة أي عوائق انفعالية تقف أمامه أثناء إدارته لانفعالاته إلا إذا تأكد - خلال إشارات التغذية المرتدة الناتجة عن مراقبته لعمليات الإدارة الميثاانفعالية - أنه لا يستطيع التقدم للأمام وأنه مثلاً يفتقد الجرأة للتغلب على حالته المزاجية السيئة الراهنة لأنه لم يستطع ذلك في وقت سابق، وعليه فالمعالجة الميثاانفعالية تعتبر نوعاً من التوجيه والإرشاد النفسي للذات Self-Counseling .

كما أكد كل من ماير وآخرون (Mayer, et al. (1995b، ليفيتون Leviton (2001)، على فاعلية الموسيقى، والتخيل العقلي الموجه Guided Mental Imagery، وحوار الذات الإيجابي، والاستماع للأناشيد والأغاني التي تتلاءم مع الحالة المزاجية، والتواجد مع أشخاص يتسمون بحالة انفعالية مرحة؛ كأساليب للقيام بعملية المداواة والمعالجة الانفعالية لعوائق السيطرة على الانفعالات وضبطها.

والمضمون الجدير بالاعتبار هنا هو أن المعالجة والمداواة الميثاانفعالية - على أحسن الفروض - إنما تعتبر المهارة الميثاانفعالية التي تضع مراقبة الذات دائماً موضع الوعي والتوظيف الفعال، فنادر ما يكون الفرد واعياً بأنه يراقب انفعالاته وانفعالات الآخرين أثناء موقف ما، لكنه يعي ذلك فقط عندما يدرك فجأة أنه توقف عن إدارة هذه الانفعالات وعن السيطرة عليها، فعندما يشعر الفرد بأنه فشل في هذه الإدارة، حينئذٍ يقوم باستخدام أحد استراتيجيات المعالجة والمداواة الميثاانفعالية.

### ج- حوار الذات الميكانفعالي: -Regulatory Self- Metaemotional Inner Speech

تلعب لغة الفرد الداخلية دوراً كبيراً في تنظيم انفعالاته والسيطرة عليها، فلقد كان مثل هذا الحوار الناتج عن التأمل الذاتي متضمن في شكل الحوار الموجه نحو الذات والذي كان مصاحباً لصوت سقراط عندما كان يراقب ويخطط لسلوكياته، كما ظهر في تأملات ديكارت الذي اتخذ من الأنا مركزاً لكيونته ووجوده الأكيد والتي اعتبرها الحقيقة الأولى والأساسية التي يمكن أن تبنى عليها الحقائق الأخرى الأكثر مصداقية من أي حقيقة خارجية.

ويمكننا القول أن الحوار الشخصي الموجه ذاتياً لأنشطة التنظيم المعرفي والانفعالي إنما يعتبر نوعاً من الاستفسار الذاتي Self-questioning المستمر والموجه لمهارات الإدارة التنفيذية الميكانفعالية ولا نعي بذلك أن الحوار الشخصي الداخلي مكافئاً للعملية الكلية التي تشكل الإدارة الميكانفعالية، وإنما هو الموجه والمحرك لها، وعليه فإننا سنحاول بشئ من التفصيل أن نتبع مراحل نمو الكلام الداخلي الموجه لمهارات الإدارة الميكانفعالية.

فلقد أورد حمدي الفرماوى (2004) عن فيجوتسكي Vygotsky عام 1962 أن بواذر ظهور الحوار الداخلي الميكانفعالي يكون قبل سن المدرسة حيث يظهر أولاً في شكل طور من أطوار الحوار المتمركز حول الذات Egocentric speech ، وكان "بياجية" أول من وجه الانتباه إلى الحوار المتمركز حول الذات لدى الأطفال لكنه لم يوضح الميزة الأكثر أهمية لهذا الكلام وهو ارتباطه التطوري والنمائي بالحوار الداخلي الميكانفعالي ، حيث يعتبر الحوار المتمركز حول الذات النواة الأولى للحوار الداخلي الميكانفعالي حيث يعتبر الأول مرحلة للنمو تسبق الثاني ، وكلاهما يؤدي نفس الوظائف الميكانفعالية، ويختفي الكلام المتمركز حول الذات في سن المدرسة حينما يبدأ الحوار الداخلي في النمو ، ومن هنا نستنتج أن أحدهما يتغير إلى الآخر ، فالحوار المتمركز حول الذات يكون متلفظاً ومسموعاً



أي خارجياً من حيث طريقة التعبير عنه ، ولكنه في ذات الوقت حواراً داخلياً ميثلانفعالياً من حيث الوظيفة والتركيب.

وإذا كان "بياجية" يعتبر الحوار المتمركز حول الذات تعبيراً عن التفكير المتمركز حول الذات فإنه يختفي اختفاء تركز الطفل حول ذاته حتى يتلاشى عند بداية سن المدرسة فهو حوار أقرب إلى الانحسارية منه إلى النمائية. إلا أن فيجوتسكي Vygotsky يرى أن الحوار المتمركز حول الذات قضية تطورية نمائية وليست انحسارية حيث أوضحت نتائج دراسات فيجوتسكي أن وظيفة الحوار الداخلي الميثلانفعالية لا تصاحب فقط نشاط الطفل وإنما تحقق كذلك التوجيه والتنظيم والتنسيق العقلي Mental orientation ، والفهم الواعي ، ويساعد على التغلب على عقبات الأداء المعرفي ، لذا فإننا نعتبره المحرك للوظيفة الميثلانفعالية وبالأحرى سمة الميثلانفعالية لدى الفرد ، وبذلك فإن الحوار المتمركز حول الذات يأخذ منحى صاعد غير هابط حتى يصير حواراً ذاتياً ينظم النشاط الانفعالي والمعرفي للطفل وهو ما يختلف عن وجهة النظر البياجية. ولقد أوضح فيجوتسكي أن لب هذا النمو من الطور المتمركز حول الذات إلى الحوار الداخلي الموجه والمنظم لأنشطة الفرد المعرفية واللغوية يتضح في كونه عملية تبدو في التضاؤل التدريجي للطور الأول ، وأن ما يتضاءل ويتلاشى هو جانب واحد فحسب من جوانبه هو بعد التلفظ vocalization مع نمو سريع للخصائص الموجهة والمنظمة للعمليات المعرفية ، ويدل التلفظ المتضاءل للحوار المتمركز حول الذات على التجريد المعرفي المتنامي وعلى قدرة الطفل على التفكير في الكلمات بدلاً من تلفظها ، فالمعنى الموضوعي للمنحنى الهابط للحوار المتمركز حول الذات إنما يعتبر دالة للنمو الميثلانفعالي ، فمعزى الكلمة هو مجموع كل الأحداث العقلية التي تبدى في وعينا بواسطة الكلمة فهو كل مركب ودينامي ويمثل المعنى أحد أحداث المعزى ، وعليه فإن الحوار الداخلي المنظم لأنشطة الأداء العقلي يعتبر وظيفة ميثلانفعالية Meta emotional function للغة فهو الموجه والمنظم والمراقب للانفعالات والأفكار.

و يأخذ إليس وسيجلر (Ellis & Siegler 1994: 419) عن دراستي كل من لوريا Luria عام 1961، وكولبرج وزملاءه Kohlberg, et al. عام 1968 نتيجة واحدة مؤداها أننا يمكن أن نرى مثل هذا الحوار الذاتي أثناء أنشطة تنظيم الأطفال للذات في سن الرابعة عندما يلعبون مع أنفسهم، لكن دراسة لوريا أوضحت أنه في مثل هذا السن يكون هذا الحوار الذاتي غير متسق أو منظم مع سلوكيات الأطفال أثناء حل المشكلات.

و يضيف إليس وزميله أن بحوث فيجوتسكي Vygotsky قد أكدت على أنه مع الكفاءة اللغوية المتزايدة بتقدم العمر فإن الحوار الذاتي يصبح تدريجياً موجهاً نحو الذات وأيضاً نحو الآخرين، ويصبح بصورة متدرجة مدمجاً مع النفس Eternalized، وأنه في ضوء ذلك فإن الأطفال الأكبر سناً يستخدمون مثل هذا الحوار لتنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم المعرفية الضابطة لهذه الانفعالات بكفاءة، ويستشهدا على ذلك ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة فراونجلاس، وديز Frauenglass & Diaz عام 1985 ودراسة بيرك Berk عام 1986، ودراسة بيفر، وبيرك Biver & Berk عام 1996.

و يمكننا القول بأن الحوار الذاتي الموجه لأنشطة التنظيم المعرفي إنما يعتبر نوع من الاستفسار الذاتي المستمر والموجه لمهارات الإدارة الميثلانفعالية من تخطيط، ومراقبة الذات، واتخاذ القرار لاختبار الاستراتيجية الملائمة، واتخاذ القرارات، والتوجيه الميثلانفعالي، والمعالجة الميثلانفعالية.

و إن مثل هذا الحوار قد يجعل الطفل أكثر تروياً أثناء ضبطه لانفعالاته وإدارته لها، كما يساعد الطفل على الاحتفاظ بأفعاله في عقله باستمرار، وهو ما يسهل عملية التخطيط، وصياغة الأهداف الفرعية، ويساعد في إتمام عمليات الإدارة الميثلانفعالية بنجاح.

والجدول (5) الآتي يوضح الصياغة الإجرائية لأبعاد الميثلانفعالية المتضمنة في النموذج المقترح والمهارات المتضمنة بكل بعد، والأداءات السلوكية التي تشكل -في مجملها- كل مهارة منها.

جدول (3)

الصياغة الإجرائية لأبعاد الميثاانفعالية والمهارات المتضمنة بكل بُعد

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
(1) الوعي الميثاانفعالي	الدراية الميثاانفعالية	استخدام الدراية الميثاانفعالية التقريرية	الحقائق والمفاهيم والمعلومات العامة التي يعرفها الفرد عن: <ul style="list-style-type: none"> <li>• مشاعره كما تحدث بالضبط</li> <li>• حصيلته</li> <li>• الانفعالية ولغته</li> <li>• الوجدانية التي تمكنه من تسمية الانفعالات.</li> <li>• قيمة المشاعر المختلفة والفرق بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة عن المشاعر.</li> <li>• الفروق الفردية بين الأشخاص في استجاباتهم الانفعالية لمثير ما.</li> <li>• الارتباط بين المشاعر والكلمات</li> </ul>
			أن يكون الفرد واعياً تماماً بما يشعر به في الوقت الذي يتنابه فيه انفعال ما بحيث لا يفكر أو يقول أبداً: <ul style="list-style-type: none"> <li>• إننى لا أعرف ما أشعر به.</li> <li>• عندما غادرت المكان أدركت كم كنت غاضباً.</li> <li>• لقد كنت مشغولاً بدرجة لم ألحظ معها إلى أى مدى كنت أشعر بالوحدة.</li> <li>• إننى لم</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
أدرك أنني كنت أحبها حتى ارتبطت بشخص آخر.			<p>التي تعبر عنها.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• انظر أمثلة أخرى تحت عنوان : الدراية الميثاانفعالية التقريرية.</li> </ul>
		استخدام الدراية الميثاانفعالية الإجرائية	<p>معرفة الفرد عن كيفية قيامه بعمليات الإدارة الميثاانفعالية وتتابع عملياتها بحيث يكون على دراية بـ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• كيفية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية آمنة.</li> <li>• كيفية تحويل المشاعر السلبية إلى تعلم إيجابي.</li> <li>• التغيرات المحددة التي ينبغي القيام بها لتلبية احتياجاتنا الوجدانية بشكل أكثر فعالية.</li> <li>• معرفة الأساليب التي يمكن أن نعوض بها أنفسنا</li> </ul>



البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			<p>في حالة الصدمات الانفعالية، والتي يمكن أن نستخدمها لمداواة جراحنا الانفعالية.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• انظر أمثلة أخرى تحت عنوان: الدراية الميثاإنفعالية الإجرائية.</li> </ul>
		استخدام الدراية الميثاإنفعالية الشرطية/ السياقية	<p>معرفة الفرد وفهمه لمتى وأين يستخدم عمليات معينة لإدارة انفعالاته، وشرط استخدام كل منها، وما يتضمنه ذلك من معرفة الفرد عن:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• متى يتم الانتقال المحتمل بين الانفعالات مثلاً الانتقال من حالة الغضب إلى الرضا.</li> <li>• الوقت الذى يمكن أن يستخدم فيه حقه فى الغضب.</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• الانفعالات التي تعطى أولوية التفكير في اتجاه معين وتلك التي تعوق عمليات التفكير.</li> <li>• أن ردود أفعاله الانفعالية تختلف حسب سياقات الموقف.</li> <li>• انظر أمثلة أخرى تحت عنوان: الدراية الميثاإنفعالية الشرطية.</li> </ul>
	الخبرة الميثاإنفعالية	تحفيز الذات	<p>أن يزود الفرد نفسه بسهولة وثبات بمشاعر تحفيزية بحيث لا يفكر أو يقول أبداً:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• إننى أضع لنفسي أهدافاً ولكن سرعان ما أفقد الاهتمام.</li> <li>• أريد أن أتغير ولكننى كسول بما</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة فى هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			<p>يكفى لعدم بذل الجهد فى سبيل تحقيق ذلك.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• لقد فقدت روح الحماسة والمثابرة.</li> <li>• لم أعد أهتم بشىء أو أعابأ بأى مشاعر بصورة حقيقية بعد الآن.</li> </ul> <p>.....</p>
		الثقة الانفعالية	<p>أن يشعر الفرد بثقة فى أن يمر بنطاق واسع وثرى من العواطف بدءاً من اليأس العميق والغضب الداخلى وانتهاءً بالفرح الغامر والحب الرقيق بدون أن ينتابه القلق مطلقاً من أن تسيطر انفعالاته على عقله، بحيث لا يفكر أو يقول أبداً:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• لست أدرى ما الذى حدث لى إننى</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			<p>لا أعبأ البتة بأى شىء.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• لم يعد يوجد ما يستثيرنى إئننى أشعر بالموت فى داخلى.</li> <li>• لقد فقدت القدرة على البكاء لأى ألم، فلم أعد أبكى لسنوات طويلة.</li> <li>• إئننى لا أعرف معنى الخوف من كثرة ما مر بى من مواقف الضغط والتهديد.</li> <li>• لقد فقدت روح المرح، ولن يمكن لشىء أو لأحد أن يجعلنى أفرح.</li> <li>• إئننى لا أغضب البتة، فافعلوا ما شئتم.</li> </ul>
		تقييم الأولويات	قدرة الفرد على ضبط نزعاته وتأجيل إشباع



البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		الدافعية	<p>حاجاته بما يتلائم مع المواقف بحيث لا يفكر أو يقول أبداً:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• لا أعرف ما الذى دفعنى إلى أن أفعل هذا، لقد كنت غاضباً.</li> <li>• لم أستطع أن أتحكم فى خوفى، حتى إننى كدت أن أقفز من النافذة.</li> <li>• أنا فقط لا يمكننى أن أتحمّل أى مسئولية فأنا دائماً أنفعل لأتفه الأسباب.</li> <li>• لا أستطيع أن أتحكم فى توترى وأنا معها، لأنى أحبها جداً.</li> <li>• لم أستطع أن أمتنع نفسى من أن أقبلها، فقد كنت ممتناً للغاية لما فعلته لى من</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			جميل.
		التوقع المنطقي عن فاعلية الذات	<p>قدرة الفرد على أن يتنبأ بإمكانية نجاحه وتحصيل أهدافه، والتقييم الواقعي لمدى إمكانياته في إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين بحيث لا يفكر أو يقول أبداً:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• أنا لا أتوقع أن يزول عني مزاجي السيء هذا طول حياتي، رغم أن قدراته يمكن أن تمكنه من ذلك.</li> <li>• أنا لا أستطيع أن أقدر ذاتي حق قدرها.</li> <li>• لا يمكنني التنبؤ بما يمكن أن أفعله إذا كنت في موقفك هذا وأنت غاضب.</li> </ul>
	استكشاف الانفعالات	استكشاف الذات	<p>قدرة الفرد على استخدام درايته وخبرته</p>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
	والتعبير عنها		<p>الميثا انفعالية في فحص مدى إدراكه لما يعتريه من انفعالات وما يصاحبها من ردود أفعال فسيولوجية وسلوكية بحيث يمكنه أن يقرر الآتي:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• لقد بدأت حمرة الخجل والعرق البارد يفرقاني، لذا كنت مضطراً إلى الرحيل.</li> <li>• لقد ملأت الدموع عيني، ولم أستطع أن أضربه.</li> <li>• كان رد فعلى عنيفاً لست أدري ماذا دهاني.</li> <li>• لقد أحبتها حباً جماً، لذا لم أستطع إيقاف نفسي عن الغيرة وهي تكلمه.</li> </ul>
	التعبير عن الانفعالات	أن يعبر الفرد عن مشاعره في الوقت	

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			<p>المناسب والمكان المناسب وللشخص المناسب بحيث لا يفكر أو يقول أبداً:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• كنت غاضباً منه وحينما وصلنا إلى المنزل بدأت في مخاطبة الجميع بحدة وغضب.</li> <li>• بدأت في الارتجاف ولم أستطع أن أعبر لها عن حبي، لقد كان الأمر محرّجاً للغاية.</li> <li>• كنت قلقاً للغاية لذا تلعثمت كثيراً وأنا ألقى خطابي أمام الجمهور/ زملائي.</li> </ul>



البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
<p>(2) الإدارة الميثةانفعالية:</p> <p>أ) إدارة الذات:</p> <p>قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وتنظيمها وإدارتها، بحيث يكون قادراً على أن:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يستجيب بإيجابية للمواقف الضاغطة.</li> <li>• يهدئ الذات عند الانفعال.</li> <li>• يحسم الذات من العواقب السلبية لاجترار المشاعر السيئة والأفكار اللاعقلانية.</li> <li>• ينام ويحس مشاعره.</li> </ul>	التخطيط		<p>قدرة الفرد على أن يوظف وعيه الميثةانفعالي في وضع تصور ذهني لتتابع العمليات التي يعتقد أنها ستؤدي لإدارة انفعالاته أو انفعالات الآخرين بنجاح ويتضمن ذلك قدرته على:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• صياغة الأهداف بدقة.</li> <li>• تحليل المهمة إلى أجزاءها وصياغتها في صورة مبسطة .</li> <li>• وضع تسلسل ذهني مبدئي للإجراءات التي يعتقد أنها ستسهل القيام بالمهمة.</li> <li>• مراقبة الذات لكافة الخطوات السابقة.</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
<ul style="list-style-type: none"> <li>يســــتخدم استراتيجيات تحمل ومواجهة الضغوط الانفعالية وإدارتها.</li> <li>يســــتخدم الكلمات والإيماءات بفاعلية للتواصل الانفعالي.</li> </ul> <p><u>ب) إدارة الآخرين:</u></p> <p>أن يستجيب بحساسية وعقل للحالات الانفعالية للآخرين وأن يساعدهم في إدارتها، بحيث لا يفكر أو يقول أبداً:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>لقد كان غاضباً للغاية، وكان ينبغي أن أصمت برغم....</li> </ul>	مراقبة الذات		<p>قدرة الفرد على تقدير حالاته من التقدم النسبي في ضوء أهدافه وذلك من خلال توظيف وعيه الميثة انفعالي، وما ينتج عنه من تغذية راجعة توجه الممارسات اللاحقة للأداء، ويتضمن ذلك قدرته على:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>الاحتفاظ بالمهمة المحكية في عقله .</li> <li>معرفة متى يتم إنجاز أهدافه الفرعية.</li> <li>تقرير متى يتم الاستمرار في العملية الراهنة أو الانتقال للإجراء التالي.</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• لقد كان محبطاً جداً، لم أستطع أن أكف، لقد كنت سخيلاً لأن ....</li> <li>• لم أدرك أنه في حالة مزاجية سيئة ؛ كان ينبغي أن أعرف لأن ...</li> <li>• إننى غالباً ما أتهور وأرتكب أخطاءً تتسبب في إحراج الجميع.</li> <li>• لم ألاحظ كم كان قلقاً، لأننى لو كنت قد لاحظت ذلك لكنت توقفت عن الضغط عليه.</li> <li>وبذلك فإن إدارة الفرد لانفعالات</li> </ul>	<p>اتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة لإدارة الميثاانفعالية</p>		<p>قدرة الفرد على أن يوظف وعيه الميثاانفعالي في توليد مجموعة بدائل من استراتيجيات الإدارة الميثاانفعالية ومن ثم اختيار أنسبها ويتضمن ذلك قدرته على:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• تحديد انفعالاته بدقة وماذا يريد أن يفعل حيالها.</li> <li>• تحديد عدد من الاستراتيجيات الملائمة لإنجاز ما يريد.</li> <li>• تحديد حجم وخصائص كل استراتيجية في ضوء وعيه الميثاانفعالي عن سعته العقلية.</li> <li>• توقع نتائج وتأثيرات اختياره لكل استراتيجية على حدة في ضوء درايته الميثاانفعالية</li> </ul>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
<p>الآخرين تجعله قادراً على أن:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يتناغم مع مشاعر الآخرين ويفهمها</li> <li>• يتخذ منظور الآخر فيما يشعر به ويفكر فيه وما يقصده.</li> <li>• يحكم على وقيم مشاعر الآخرين وأفكارهم وخططهم وأفعالهم.</li> <li>• يعمل على تهدئة الآخرين ممن يتعرضون للضغط.</li> </ul> <p>ينمي إحساساً بالمساعدة للآخر بدلاً من السيطرة</p>			<p>الشرطية.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• تحديد الأسباب التي تدحض أو تؤيد استخدام كل استراتيجية .</li> <li>• اختيار الاستراتيجية الأكثر ملائمة لإدارة انفعالاته.</li> </ul>



البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• عليه، وبدلاً من إيذائه أو إهماله.</li> <li>• الاستماع الجيد أثناء الحوارات.</li> <li>• التوحد مع انفعالات الآخرين ومشاعرهم انفعالاتهم في الحزن أو الفرح.</li> <li>• قراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين والتواصل معهم</li> </ul>	<p>التوجه الميثلانفعالي</p>	<p>- فحص السياق الحاضر</p> <p>- فرز أنماط الذاكرة الانفعالية</p>	<p>قدرة الفرد على توظيف التغذية المرتدة الناتجة عن مراقبة الذات في التعديل أو الإضافة أو التأكيد أو إعادة الترتيب لعناصر الدراية الميثلانفعالية، ومن ثم توظيف ذلك في تجسيد الأداء السابق إلى الأداء اللاحق ويتضمن ذلك قدرته على:</p> <p>- مراقبة الحالة المزاجية الراهنة وتحديد عناصرها ومن ثم تحديد أهداف إزائها.</p> <p>- تحديد الحالات المزاجية التي تكررت في الماضي والتي تشبه الموقف الراهن، ومن ثم تحديد أنسب الاستراتيجيات التي ثبت فاعليتها في إدارة هذه الأنماط</p>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		<p>المزاجية.</p> <p>- صياغة منظور الذات</p>	<p>المزاجية.</p> <p>- استخدام التغذية الراجعة الناتجة عن الخطوة السابقة في تعديل أو إضافة أو إعادة تركيب الدراية الميثلانفعالية، ومن ثم تحديد أنسب الطرق للتعامل مع الحالة المزاجية الراهنة وإدارتها.</p>
		<p>- تطبيق منظور الذات</p>	<p>- محاولة اختبار فاعلية التبديل أو الاستراتيجية التي تم تحديدها للتعامل مع الموقف الراهن مع استمرار مراقبة الذات التي تمدها بتغذية راجعة لحظة بلحظة لتجسيد الأداء في كل خطوة وتوجيهه إلى الخطوات التالية.</p> <p>- بعد إتمام عملية</p>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		الاحتفاظ بمحصول التعلم	الإدارة الميثاانفعالية بنجاح يجب أن يصوغ الفرد ما تعلمه خلال الخطوات السابقة وكذلك توجيه ما تعلمه لمساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم.
	المعالجة الميثاانفعالية	- الاستكشاف	قدرة الفرد على الاستفادة مما تقدمه له مراقبة الذات من تغذية راجعة تجعله يحدد ما إذا كان سيستمر في أداء عمليات الإدارة الميثاانفعالية واحدة بعد الأخرى، أم أن هناك عائق أو جرح انفعالي قديم يعوق هذا التقدم ومن ثم القيام بأحد الإجراءات الآتية: - محاولة الكشف عن المزيد وبدقة عن طبيعة الجروح أو العوائق الانفعالية

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		- التعبير	التي تمنعنا من إكمال عمليات إدارتنا للانفعال الراهن.
		- المواساة واستجداء الدعم	- إفساح الطريق للتنفيس عن انفعالاتنا مما قد يخفف بعض الشيء منها.
			- الاستعانة بشخص ما عزيز معروف عنه المرح أو بمن يتقبلون مشاعرنا ويشاركوننا إياها بصدق.
			- أو إعادة شحن علاقات الصداقة التي فقدت قوتها.
			- أو الاستعانة بمُرشد نفسي لتقديم الدعم.
		- التعويض	- تعويض النفس عن بعض ما فقدت سواء من الأمان أو الحب أو الحماسة وذلك بأداء واحدة مما يلي:



البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• الاستماع للموسيقى أو الأغاني بما يتفق مع الحالة المزاجية.</li> <li>• قراءة القرآن الكريم أو الاستماع له.</li> <li>• ذكر نفسك بأن الكثيرين يتمنون أن يكونوا في نفس المكانة التي حصلت أنت عليها.</li> </ul>
		<p>- الاستفادة من خبرات الماضي</p>	<p>- الرجوع خطوة للوراء من خلال التخيل حيث يتم فحص التجربة الراهنة بموضوعية، مما يكشف المزيد عن ما يمكنه أن نفعله لإتمام عملية الإدارة الميثاإنفعالية بنجاح.</p>
		<p>- الصفح</p>	<p>- العفو - سواء بالمعنى الحقيقي أو الاستعاري - عن</p>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		- القمع الانفعالي	<p>الأشخاص أو الأشياء التي نحدد أنها المسؤولة عن جروحنا الانفعالية.</p> <p>- دفع الذكريات التي تستثير مشاعر صعبة في مقدمة ذهننا الواعي إلى أغوار اللاوعي ويتضمن ذلك بعضاً مما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• إعادة تأمين الممتلكات بعد وقوع سطر</li> <li>• الاستمرار في أداء عمل ما أو عرض معين بعد تلقي نقد جائر ومضايقه بالأسئلة.</li> <li>• الاستمرار في عمل ما لكسب العيش حتى بعد نكسة ما أو إحباط.</li> </ul> <p>- أن يداوى الفرد</p>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
		الذات الإيجابي	<p>نفسه بنفسه باستخدام كلامه الداخلي الإيجابي كأن يقول لنفسه:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• إننى بخير ولم تسبب لى.....(الحالة المزاجية).... أى ضرر</li> <li>• أستطيع الاستمرار فى حياتى رغم.....(الحالة المزاجية)....</li> <li>• أستطيع الحصول على القوة التى أحتاجها بمساندة الناس الذين يهتمون بى.</li> </ul>
	حوار الذات المنظم لأنشطة الإدارة الميثاانفعالية		<p>يقوم الفرد بمقتضاه بعمل سيناريو ذاتى خاص يقود كل عمليات الإدارة الميثاانفعالية السابقة، أى أنها عملية تنتج وتوجه كافة</p>

البعد	المكونات المتضمنة في هذا البعد	المهارات الفرعية	بعض الأداءات المتضمنة بكل مهارة
			الإجراءات السابقة.

### بعض الجوانب المهمة في النموذج الحالي:

في ضوء ما سبق يتضح أن نموذج الميثاقانفعالية الحالي قد يكون محاولة لتقديم مهارات الميثاقانفعالية في صورة أكثر إجرائية، في إطار (دينامي) متكامل يسمح بتطبيق مثل هذه المهارات في عملية التعليم والتدريب، وذلك في حركة دينامية متصلة تربط بين النظرية والتطبيق، هذا بالإضافة إلى وجود تكامل بين أركان النموذج في شموله، وهو ما لم تحاول النماذج السابقة، حيث تضمن النموذج المقترح عدة أبعاد ومهارات ميثاقانفعالية أهملتها هذه النماذج ألا وهي: الثقة الانفعالية، وتوقعات فاعلية الذات، وتقييم الأولوية الدافعية كمصادر هامة للخبرة الميثاقانفعالية، تلك العوامل التي تعد محاور هامة في الربط بين بعدى الميثاقانفعالية الرئيسين. أيضاً تناول النموذج المقترح عدة مهارات أخرى أهملتها النماذج السابقة؛ منها مهارات التخطيط واتخاذ القرار لاختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميثاقانفعالية، وحوار الذات الداخلي المنظم لأنشطة الإدارة الميثاقانفعالية. كذلك تم صياغة مفاهيم لعدة مهارات ميثاقانفعالية لأول مرة في الكتاب الحالي وهي: التوجه الميثاقانفعالي، والمعالجة الميثاقانفعالية.

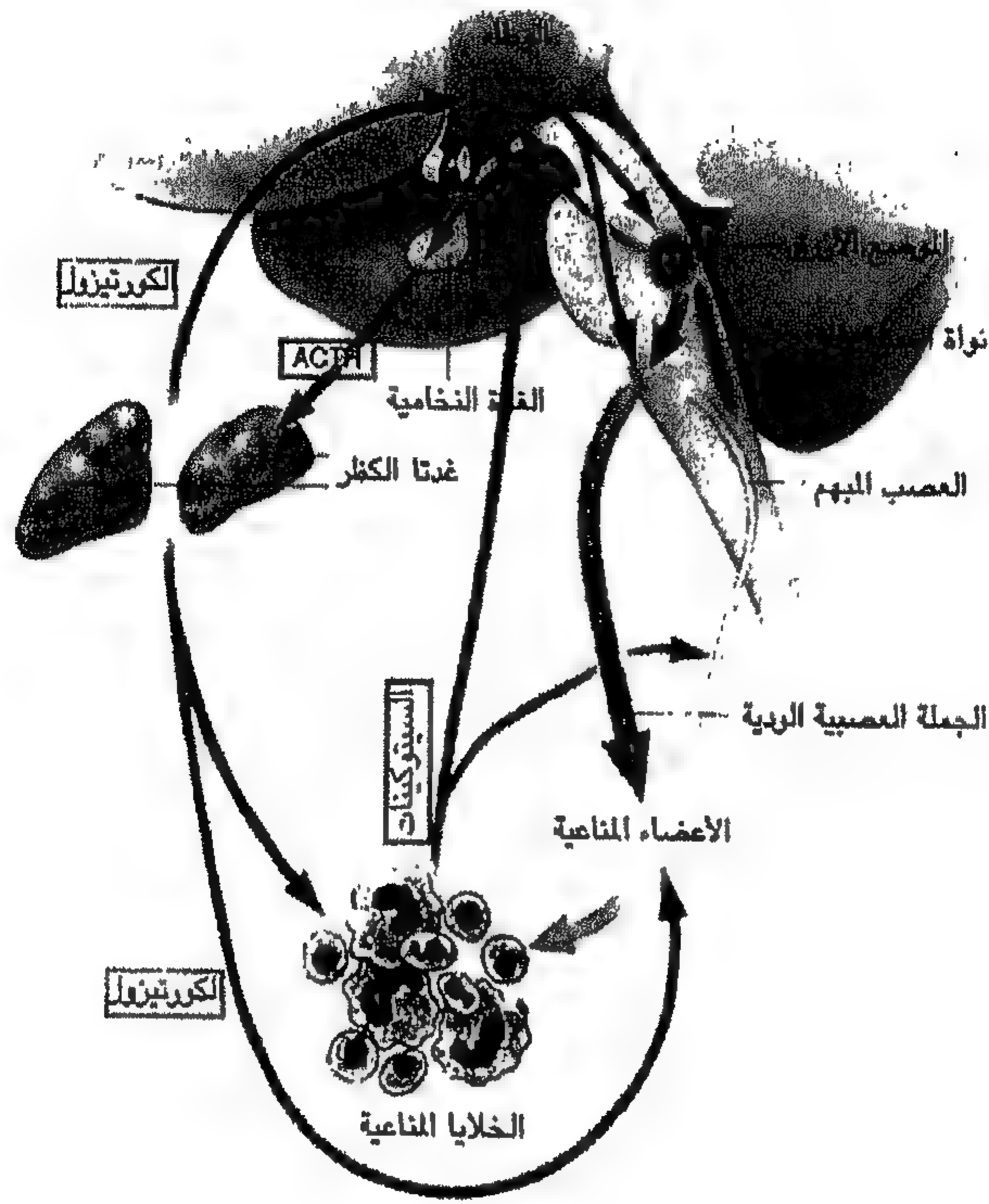
كما يتميز النموذج المقترح بطبيعة هرمية يفترضها المؤلفان حيث إن إتقان الفرد لأحد المهارات الميثاقانفعالية يعتمد بصفة أساسية على إتقانه للمهارة التي تسبقها في النموذج، كما تتجلى الطبيعة (الدينامية) في النموذج الحالي في الاعتماد المتبادل بين كل مهارة وأخرى، حيث يستخدم الفرد - مثلاً - وعيه الميثاقانفعالي في القيام بمهارات الإدارة الميثاقانفعالية والتي قد ينتج عنها تغذية



مرتدة تؤدي إلى التعديل أو إعادة التركيب أو الإضافة أو التقييم لبعض عناصر الدراية الميتاإنفعالية التي تشكل الوعي الميتاإنفعالي لدى الفرد.

### الأسس النيوروجينية للاداء الميتا إنفعالي

أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسات كالين وآخرون (2004)، (2000)، (1998)، (Kalin, et al. 1994)، وديفيدسون، وكاباتزين (2003) Davidson & Kabat-Zenn، وروسينكرانز وآخرون Rosenkranz, et al. (2003) إن الاستجابات الانفعالية تتشكل في مجملها نتيجة تفاعلات هرمونية عصبية بيوكيميائية يتشارك فيها الجهاز العصبي Nervous system والجهاز المناعي Immune system، حيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به من خلال منظومة هرمونية تتمركز في المحور (HPA) الواصل بين الوطاء (الهيپوثالامس) Hypothalamus والغدة النخامية Pituitary Gland وغدتا الأدرينالين (غدتا الكظر) Adrenal Glands، فعندما يستثار الوطاء بواسطة السيبتوكينات Cytokines (إشارات كيميائية) - التي تنتجها خلايا الجهاز المناعي في حالة التهديد والكرب - فإن الوطاء يفرز الهرمون المحرر للموجهة القشرية Corticotropin - Releasing Hormone (CRH) في الدائرة البابية النخامية التي تزود النخامة الأمامية بالدم فتفرز هي الأخرى الهرمون الموجه لقشرة الكظر Adreno Corticotropin Hormone (ACTH) في الدم فيحفز هذا الهرمون بدوره غدة الكظر لتحرز هرمون الكورتيزول Cortisol الذي يستثير الجسم ليواجه مواقف التحدي والتهديد، بيد أن الكورتيزول يعدل آتئذ الاستجابة الانفعالية الكربية بتثبيط التحرير المستمر للهرمون CRH (انظر شكل 1)، ولكون الكورتيزول منظماً مناعياً قوياً فإنه يمنع خلايا الجهاز المناعي من أن تفرط في فاعليتها فلا تلحق الأذى بالخلايا والأنسجة السليمة.



شكل (1)

### التأثيرات النيوروهرمونية بين الجهاز العصبي والجهاز المناعي أثناء الاستجابة الانفعالية

ولقد أكدت نتائج دراسات كل من فرايزر وآخرون (Fraser, et al. (1997 ودراسة هوفمان (Hofmann (1997، ودراسة سولين، وأوهلسون & Swolin (1998) Ohlsson على أن عتبة استهلال عمل الجهاز المناعي والجهاز العصبي أثناء الاستجابة الانفعالية محددة جينياً بواسطة الكورتيزول الذي يعمل على تبديل الفاعلية الجينية للخلايا المناعية وبعض الخلايا العصبية المكونة لأنوية الوطاء (الهيبوثالاموس) Hypothalamus .

كما أكد كل من جيرشون، وآخرون (Gershon, et al. (1990 ،

كفندلفر Kendler عام 1995 - فف بارلو، ودوران (1999) Barlow & Duran على أن اضطرابات المزاج الناتجة عن عدم القدرة على تنظيم وضبط الانفعالات تنتج عن تأثير مشترك ناتج عن تفاعل معقد بفن الفعل الجفنى ومتغيرات البيئة، وأن المتغيرات البيئية لها تأثير فعال فف تحويل التعبير الجفنى Gen Expression فف بعض الأمراض التى تتضمن إعاقاة عقلفة معرففة كالتخلف العقلف .

# 4

الفصل الرابع

## العجز الميئسا إنفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً





## الفصل الرابع

### العجز الميتا انفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً

يتمثل العجز الميتا انفعالي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في ثلاثة محاور أساسية أسفرت عنها نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، وهذه المحاور هي:

أن الأطفال المعاقين ذهنياً تنقصهم مهارات الوعي والضبط التنفيذي Executive Control للانفعالات مما يعوق قدرتهم على إدارة انفعالاتهم حسب الموقف، وهو ما يعتبر دالة للعجز الميتا انفعالي Meta-Emotional Deficiency .

أن العجز الميتا انفعالي يؤدي إلى فرط الاستجابة الانفعالية وبخاصة الاستجابة الاجفالية Startle Response المصاحبة لحالات التهديد والكرب والضغط مما يؤدي إلى فرط الفاعلية النيورومناعية Neuro-immune Interaction الذي يظهر في شكل زيادة في إفراز الهرمونات المنظمة للحالة الفسيولوجية للجسم أثناء الانفعال - وبخاصة الكورتيزول - مما يؤدي إلى أمراض صحية جسيمة لدى من يعانون هذا العجز.

أن زيادة الهرمونات والكورتيزولية Hypercortisolism الناتجة عن العجز الميتا انفعالي تؤدي إلى تغيرات شاذة في الفاعلية الجينية للخلايا المناعية والعصبية المشاركة في الاستجابة الانفعالية مما يؤدي إلى مزيد من فقدان القدرة على الضبط الواعي للانفعالات، وبالتالي مزيد من العجز الميتا انفعالي الذي يظهر في شكل انفجارات انفعالية Emotional Explosions حيث ينتج هذا العجز عن تفاعل مشترك بين العوامل الجينية والمتغيرات البيئية، وأن مثل هذا التفاعل المعقد يحمل في طياته إمكانية تحويل التعبير الجيني بالتدريب والتعليم، وعليه يمكن القول أن مثل هذا العجز ليس حتماً مقدراً.

وفيما يلي تفصيل لهذه المحاور: فبالنسبة للمحور الأول

فقد بينت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يعانون نقصاً ملحوظاً في مهارات الوعي بالانفعالات والقدرة على ضبطها والتحكم فيها، حيث أوضحت نتائج دراسة جراي وآخرون (Gray, et al. (1983 أن مهارات إدراك الانفعالات والتعرف عليها، والوعي بها حال حدوثها، ترتبط ارتباطاً دالاً بالعمر العقلي Mental Age، وأنه رغم النقص في هذه المهارات لدى الأطفال المعاقين ذهنياً إلا أن ذوي العمر العقلي الأعلى منهم أكثر احتمالاً للتعرف وإدراك الانفعالات والوعي بها في ظروف التدريب والمران مقارنةً بأمثالهم من ذوي العمر العقلي الأقل.

كما أكدت نتائج دراسة هوبسون، ولي (Hobson & Lee (1989 على أن النقص في مهارات تحديد الانفعالات وضبطها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً يكون أقل مقارنةً بنظيره لدى الأطفال الذين يعانون الأوتزم Autism .

كما فسرت نتائج دراسات بينسون (1995)، Benson (1992) الصعوبات التي يعانيها الأطفال المعاقين ذهنياً في الاتصال بالبيئة الشخصية Interpersonal مع المحيطين، بعدم دراية هؤلاء الأطفال بانفعالاتهم أو بانفعالات الآخرين، وعجزهم عن التعبير عنها وإن عبروا عنها فإنهم يفعلون ذلك بصورة غير ملائمة للموقف الانفعالي، وأن لديهم تفسيرات خاطئة لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

وعليه فإن العجز عن الإدارة الميتا انفعالية Meta-Emotional Management لانفعالات الآخرين تؤدي إلى صعوبة التواصل الاجتماعي، فإدراك الفرد للاستجابة الانفعالية السلبية من الآخرين تجاه سلوكه تجعله يواجه هذا السلوك حسب المعايير الاجتماعية أو يتجنب المواجهات غير السارة مع من لا يحبونه.

كما أوضحت نتائج دراسة ماك ألين وآخرون (McAlpin, et al. (1992 أن القصور في مهارات التعرف على الانفعالات وضبطها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً تختلف حدته حسب نوع الانفعال، فانفعالات الغضب والحزن والخوف

أكثر صعوبة في إدراكها وتنظيمها لدى هؤلاء الأطفال مقارنةً بانفعالات الدهشة والقرع Disgust، التي تكون هي الأخرى أصعب إدراكاً وتنظيماً من انفعالات الفرح.

كما أكدت نتائج دراسات والز, (Walz & Benson 1996), (Walz 1994) [Walz (1998)] على أن عدم قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً على الوعي بانفعالات الآخرين والاستجابة لها ومن ثم استخدام التغذية المرتدة Feed Back الناتجة عن ذلك في تنظيم الذات أثناء انفعالاتهم يؤدي إلى شيوع الأفكار السلبية اللاعقلانية Irrational والمفاهيم الخاطئة Misconceptions لدى هؤلاء مما ينعكس على سلوكياتهم التفاعلية مؤثراً بسلبته على تفهمهم الشخصي في حياتهم.

كما حددت نتائج دراسة هيلوان، وبوتيت (Hilwan & poteet 1995) أشكال الإعاقة الانفعالية Emotional handicap لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيف في صعوبات الإدراك والاسترجاع الانفعالي، وضعف الذاكرة الانفعالية، والعجز عن تصميم الخطط الاستراتيجية Strategic plans، والخفاض مستوى المهارات الميتا استراتيجية Metastrategic بما يشمله من وظائف تنفيذية Executive Functions كالوعي بالذات، وتنظيم الذات، ومراقبة الذات أثناء الانفعالات، وهو ما دلت عليه أيضاً نتائج دراستي كل من روجان وآخرون (Rojahn, et al. 1995)، وسيمون (Simon 1995).

ولقد فسرت دراسة ميتشيل، وهاستينج (Miechell & Hastings 2001) مظاهر السلوك اللاتكفي Maladaptive Behavior الشائعة لدى الأطفال المعاقين ذهنياً على أنها نتيجة حتمية لما يعانونه من نقص في السلوك الاستراتيجي بما يشمله من عدم القدرة على إنتاج واستخدام استراتيجيات تحمل الضغوط Coping Strategies ومن ثم عدم القدرة على إدارة انفعالاتهم.

كما أوضحت نتائج دراسة موور (Moore 2001) أن أشكال العجز المعرفي المصاحب لانخفاض معامل الذكاء (IQ) Intelligence Quotient لدى



المعاقين ذهنياً- من نقص انتباه وعدم كفاءة عمليات الذاكرة، وصعوبة التخيل، وعدم القدرة على التعامل مع المثيرات الغامضة- يعد السبب الرئيس وراء عجزهم عن إدراك الانفعالات ومن ثم عدم قدرتهم على ضبطها والتحكم فيها. كما يوضح كل بياسيني وآخرون (2005) Biasini et al. ووالتر Walter

(2005) أن عدم وعى الفرد بانفعالاته وبانفعالات الآخرين وعدم القدرة على ضبطها، وخاصة ما يتلازم مع حالات التخلف العقلى يؤدي إلى كافة مظاهر السلوك اللاتكيفى الذى يبدو فى علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم الصفية المدرسية، كما يؤدي إلى مشاكل صحية سواء أكانت جسدية كأمراض القلب والشرابين وضغط الدم والسكر، أو نفسية كالاكتئاب Depression والشعور بالوحدة النفسية Loneliness والتوتر النفسى Disstress، وعليه يؤكد هؤلاء الباحثون على أهمية تدريب الأطفال المعاقين ذهنياً على مهارات الوعى بالانفعالات وضبطها وإدارتها، لما له من آثار إيجابية فى نجاحهم الأكادى والاجتماعى، وفى حمايتهم من الأمراض المختلفة الجسمية منها والنفسية.

أما المحور الثانى للعجز المتانفعالى لدى المعاقين ذهنياً فيتحدد فى ضوء نتائج العديد من البحوث التى أوضحت أن العجز الميتانفعالى المتمثل فى عدم وعى الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين وعدم قدرته على ضبط هذه الانفعالات وإدارتها يؤدي إلى فرط إفراز الهرمونات المصاحبة للاستجابات الانفعالية، وبصفة خاصة الاستجابة الإجفالية Startel Response الاشتراطية المصاحبة لحالات التهديد والكرب، والتى تعد أساساً هاماً لبقاء الكائن الحى، فقد أوضحت نتائج دراستى دافيس (1992)، Davis (1986)، ودراسة بالابان، وتاوسيج (1994) Balaban & Tausig ودراسات ألين (2000)، Allen [Allen (2000), Allen, et al. (2001)]، ودراسة باس وآخرون (2001) Baas, et al.، أنه عندما نواجه حالة تنطوى على خطر مهدد للحياة فإن ذلك يستثير بعض مكونات الجهاز الحوفى Limbic System تحت القشرية Subcortical بالاشتراك مع الجهاز المناعى ليصدر رد الفعل الغريزى الهرمونى العصبى المسمى (المواجهة / الهرب) Fight / Fright.

ولقد أكد كل من جريلسون وآخرون (Grillon, et al. 1994)، وباتريك وآخرون (Patrick, et al. 1996) أن عدم قدرة الفرد على التحكم فى انفعالاته السلبية المصاحبة لحالات الخوف والقلق تؤدي إلى زيادة زمن كمون Latency رد الفعل الإجفالى.

كما أكدت نتائج دراسات كاواتشى، وآخرون (Kawachi, et al. 1994)، ودراسة أليسون، وآخرون (Allison, et al. 1995)، ودراسة كوبزانسكى، وآخرون (Kubzansky, et al. 1997)، وكيلى (Kelly 2005)، على أن فقدان القدرة على التحكم فى الانفعالات وإدارتها وخاصة السلبية منها كالخوف والقلق يؤدي إلى زيادة الهرمونات المنظمة للاستجابة الشرطية التكيفية لهذه الانفعالات كهرمون الكورتيزول، مما يؤدي إلى تدهور الوظائف المناعية ويزيد احتمال التعرض لأمراض القلب وجلطات الشرايين.

كما أكدت نتائج دراستى بيك، وآخرون (Pike, et al. 1997)، وأندرسين، وآخرون (Andersen, et al. 1998) على أن ارتفاع مستويات الكاتيكولامينات Catecholamines - التى تشمل هرمونات الأبنفرين Epinephrine والنورإبنفرين Norepinephrine التى تعبئ الجسم لحالات الطوارئ - نتيجة التعرض لحالات مزاجية سيئة بصورة مزمنة وطويلة الأمد دون ضبطها أو السيطرة عليها يؤدي إلى تدمير الخطوط المناعية الأولى ضد الميكروبات وتقلل قدرة الخلايا المناعية القاتلة لهذه الميكروبات.

ولقد أكدت كافة نتائج هذه الدراسات على ضرورة الاهتمام المبكر بالتعامل مع مشكلات عدم السيطرة على الانفعالات والضبط الواعى لها وذلك تجنباً لأخطار الكورتيزولية المفرطة التى تصاحب أوقات الشدائد والتهديد والمواقف الانفعالية الضاغطة، فتظهر عندئذ اضطرابات فى الانتباه والتفكير والمشاعر، مما يؤدي إلى الإصابة بأمراض جسمية عديدة. وهو ما يلزم المربين بالاهتمام بالتدخل المبكر فى حالة الأطفال المعاقين ذهنياً الذين يعانون من العجز الميتا انفعالي.

وعلى صعيد المحور الثالث للعجز الميتا انفعالي لدى المعاقين ذهنيافقد أوضحت نتائج البحوث السابقة أن انعدام الوعي بالانفعالات وعدم القدرة على السيطرة عليها وإدارتها يؤدي إلى زيادة الهرمونات المنظمة للاستجابة الانفعالية، حيث يؤدي هذا العجز الميتا انفعالي إلى تغيرات في الفاعلية الجينية للخلايا العصبية . فقد أوضحت نتائج دراسة كالين وآخرون (Kalin, et al. (1994 أن عدم القدرة على السيطرة الواعية على الكبت الناشئ عن التوتر يزيد من مستويات الحامض الريبوزي المرسال الخاص بالهرمون المحرر للكورتيكوتروبين Corticotropin - Releasing Hormone m RNA (CRH m RNA) في الاميجدالا Amygdala ذلك التواء اللوزي الواقع أعلى جذع الدماغ Brain stem والتي تعمل على الاحتفاظ بالانفعالات وتحليلها، وأيضا يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى الـ CRH m RNA في النواة جانب البطينية Paraventricular الموجودة في الوطاء (الهيوثالامس) مما يؤثر تأثيرا سلبيا على الحالة الفسيولوجية والنفسية للفرد.

كما أكدت دراسة فرايزر، وآخرون (Fraser, et al. (1997 على أن ارتفاع تركيز الكورتيزول في البلازما كنتيجة لعدم القدرة على التحكم في الانفعالات الضاغطة يؤدي إلى انخفاض مستوى الحمض الريبوزي المرسال الخاص بالجين المسمى Preproenkephalin (PENK m RNA) الموجود بالغدد الأدرينالية (الكظر) والذي يسهم في تكوين ببتيدات الانكيفالين Enkephalin Peptides المنظمة للاستجابات الانفعالية التكيفية للكروب الانفعالية والمواقف الضاغطة.

كما أكدت نتائج دراسة سولين، واوهلسون (Swolin & Ohlsson (1998 على أن ارتفاع معدلات الكورتيزول إلى  $(10^{-7} \text{ M})$  - كنتيجة لعدم القدرة على تحمل الضغوط الانفعالية وعدم السيطرة التنظيمية عليها- يؤدي إلى نقصان مستويات الحامض الريبوزي المرسال الخاص بالإنترلوكين-6 (Interleukins-6 m RNA) الذي يعمل كإشارات كيميائية مهمة لإتمام للتفاعل بين الخلايا المناعية والخلايا العصبية المشاركة في إنتاج الاستجابات الانفعالية.

بيد أن استعراضنا لنتائج الكثير من البحوث السابقة يوضح أن التأثير



السلبى للعجز الميتاانفعالي - كما اتضح آنفاً - ليس شكلاً لعلاقة تأثيرية أحادية الاتجاه ولكنها حلقة تغذية مرتدة مفرغة تبدأ بالعجز الميتاانفعالي وتنتهى بالزيادة فيه.

فلقد أكد كل من جيرشون، وآخرون (Gershon, et al. (1990) و كيندلير Kendler عام 1995 - فى بارلو، ودوروان (Barlow & Duran (1999 - وجاردينير، وديفيدسون (Gardiner & Davisson (2000 على أن اضطرابات المزاج التى يعانى منها المعاقون عقلياً والتى تنتج عن انعدام الوعى بالانفعالات وعدم القدرة على تنظيمها وضبطها (عجز ميتاانفعالي) إنما هى نتاج تفاعل معقد مشترك بين العوامل الجينية والمتغيرات البيئية.

و رغم أن العديد من هذه الأدلة التجريبية السابق عرضها تحمل فى طياتها فكرة الحتمية البيولوجية Biological Determinism التى تؤكد على أن الانفعالات والعمليات المعرفية والتنظيمية مرهونة بالفعل الجينى، وهو ما يجعلها فكرة غير مرغوب فيها لدى العديد من التربويين - كما أوضح ذلك ستيفن روز، وآخرون (Rose, et al. (1984 فى كتابهم المعنون بـ ليس فى جيناتنا Not in Our Genes، والذي يؤكد على عدم وجود دليل علمى واحد على عزل أو تحديد جين بعينه خاص بالانفعالات أو العمليات العقلية - لكون هذه الفكرة تعنى أن هذه العمليات طبع وفطرة لا يمكن تغييرها أو تنميتها وأن ذلك يلغى مهمة التربية Nuture doesn't impact Nature، إلا أنه وبمنظرة فاحصة منا للنتائج التى عرضناها نجد أنه فى ظل التقدم البيوتكنولوجى الذى تلا طبع هذا الكتاب وما نتج عن ذلك من تقدم فى العلوم النيوروجينية أن فكرة الحتمية البيولوجية والاعتقاد القديم الذى ما زال سائداً لدى غالبية التربويين، إنما هى أفكار مضللة وساذجة كانت تطراً على الذهن فى وقت كانت لا تزال فيه معلوماتنا عن الفعل الجينى فى أجسامنا - (كون وظيفة الجينات للتورث فقط) - محدودة جداً، إضافة إلى ذلك فإن النتائج التى عرضناها تحمل فى طياتها الأمل فى أهمية التدريب والعلاج لمثل هذا العجز الميتاانفعالي، حيث بدأ واضحاً فى الأدلة التى قدمتها العديد من هذه الدراسات - وما اتفقت معه أيضاً دراسات أخرى مثل دراسة



ريمان وآخرون (1997) Riemann, et al.، ودراسة ميانى (2001) Meany وغيرها - أن التعبير الجيني Gen Expression يمكن أن يتشكل ويتعدل في ضوء الخبرات الاجتماعية والعقلية والانفعالية التي يمكن أن يكتسبها الفرد بالتعلم من البيئة.

### الأبعاد النيوروجينية للعجز الميتا انفعالي:

أكدت نتائج العديد من البحوث السابقة على أن الاضطرابات الانفعالية لدى المعاقين ذهنيا وما يصاحبها من سلوكيات لا تكيفية ناتجة عن انعدام الوعي بالانفعالات وعدم القدرة على تنظيمها وإدارتها - فيما يمكن أن نسميه بالعجز الميتا انفعالي Metaemotional Deficiency - إنما هي نتائج تفاعل معقد مشترك بين العوامل الجينية بصفة أساسية وبعض المتغيرات البيئية التي تعمل على تحويل التعبيرات الجينية Gen Expression في الخلايا العصبية والمناعية لدى هذه الفئة من الناس.

حيث قدمت نتائج بحوث كل من زيو وآخرون (1995) Xu, et al.، وتشكراباتري وآخرون (1996) Chakrabatri, et al.، وجاردينير Gardiner (1997)، وبيلي (1997) Bailey، ودنهام وآخرون (1999) Dunham, et al.، وجاردينير وديفيسون (2000) Gardiner & Davisson أدلة تجريبية مباشرة على أن تبديل الفاعلية الجينية في الخلايا العصبية لدى المعاقين ذهنيا - وخاصة متلازمات التخلف العقلي الناتجة عن خلل جيني كمتلازمة داون Down's Syndrom، ومتلازمة كروموسوم x الهش Fragile-x Syndrom ومتلازمة براديرويللي Prader-willi's Syndrom، وأيضا حالات التخلف العقلي المصاحبة للشلل الدماغي Cerebral Palsy - يعد السبب الرئيس وراء الخلل التنظيمي المعرفي وفشل الضبط التنفيذي للانفعالات لدى هؤلاء وبخاصة الانفعالات المصاحبة لحالات الضغط والتهديد كالغضب والخوف.

و تزودنا نتائج العديد من البحوث التالية لذلك مثل دراسة جاردينير وديفيسون (2000) Gardiner & Davisson، ودراسة هاتوري وآخرون Hattori, et al. (2000)، ودراسة جو وآخرون (2002) Gu, et al.، ودراسة هوبير وآخرون

(2002) Huber, et al.، ودراسة نيلسين وآخرون (2002) Nielsen, et al. ،  
بالعديد من الشروح التفصيلية لأشكال الخلل الجينية لدى الأطفال المعاقين  
ذهنيا المؤدية إلى أشكال العجز الميتاانفعالي لدى هؤلاء، فبعضها يظهر فى شكل  
تعبير جيني شاذ Abnormal Gen Expression، كطفرة جين (F mr1)، الذى  
يكود Encode، بروتين التخلف العقلى من نوع Fragil X (FMRP.) الذى يؤدي  
إلى عدم لدونة السينابس Synaptic Plasticity، فى التراكيب العصبية تحت  
القشرية الخاصة بالمعالجة الانفعالية، وبعضها يظهر فى شكل تعبير جيني زائد  
Over Gen Expression، كتكرار الكروموسوم رقم (2) ثلاث مرات فى أحد  
أنواع متلازمة داون المسمى بثلاثى الـ 21 (Trisomy-21) ليصبح عدد  
الكروموسومات 47 كروموسوم فى الخلية، وبعضها يظهر كنقص فى التعبير  
الجيني Suboptimal Gen Expression كفقْدان الكروموسوم رقم (15) الأبوى  
Paternal Chromosome 15 فى متلازمة برادير ويلى، حيث تؤدي كافة هذه  
الأشكال من التعبيرات الجينية الشاذة إلى شذوذ فى الفاعلية الجينية للخلايا  
العصبية والمناعية المنظمة للاستجابات الانفعالية .

و يمكننا أن نلخص أشكال الشذوذ الجيني لدى المعاقين ذهنيا التى قدمتها  
البحوث السابقة كسبب للعجز الميتاانفعالي فى الجدول (3) .

#### التأثيرات النيوروجينية للعجز الميتاانفعالي:

لقد أكدت نتائج العديد من البحوث على أن العجز الميتاانفعالي يؤدي هو  
الآخر - بدوره إلى مزيد من التغيرات الجينية فى الخلايا العصبية والمناعية،  
ولمعرفة مدى الشذوذ الجيني الذى يحدثه الإفراط الهرموني الناتج عن العجز  
الميتاانفعالي فى الخلايا العصبية والمناعية، فلا بد أن نعرض أولا لميكانيزم التفاعل  
الهرموني - الجيني على مستوى الخلية.

جدول (4)

الشذوذ الجيني المسبب للعجز الميتا انفعالي لدى فئات التخلف العقلي

م	فئة التخلف العقلي	الشذوذ الجيني	عدد الكروموسومات في الخلية
1	متلازمة داون من نوع ثلاثى 21 (Trisomy-21)	تكرار الكروموسوم رقم 21 ثلاث مرات بدلا من مرتين في الخلايا العادية	47 كروموسوم
2	متلازمة داون من نوع الانتقال الى Translocation	انتقال جزء من أحد الكروموسومات والتحامه بالكروموسوم (21)	46 كروموسوم
3	متلازمة داون من نوع الفسفسائى Mosaicism	خلل فى الكروموسوم (21) فى بعض الخلايا دون الأخرى	46 كروموسوم
4	متلازمة باتيو Patau's Syndrom	تكرار الكروموسوم رقم (13) ثلاث مرات لذا يسمى (Trisomy - 13)	47 كروموسوم
5	متلازمة إدوارد Edward's Syndrom	تكرار الكروموسوم رقم (18) ثلاث مرات، لذا يسمى (Trisomy- 18)	47 كروموسوم
6	متلازمة تيرنر Turner's Syndrom	غياب أحد كروموسومى الجنس، فيكون زوج الكروموسوم رقم (23) فردى (Xo)	45 كروموسوم
7	متلازمة (XXX) (Trisomy—X)	زيادة كروموسوم الجنس (X) إلى زوج الكروموسوم	47 كروموسوم

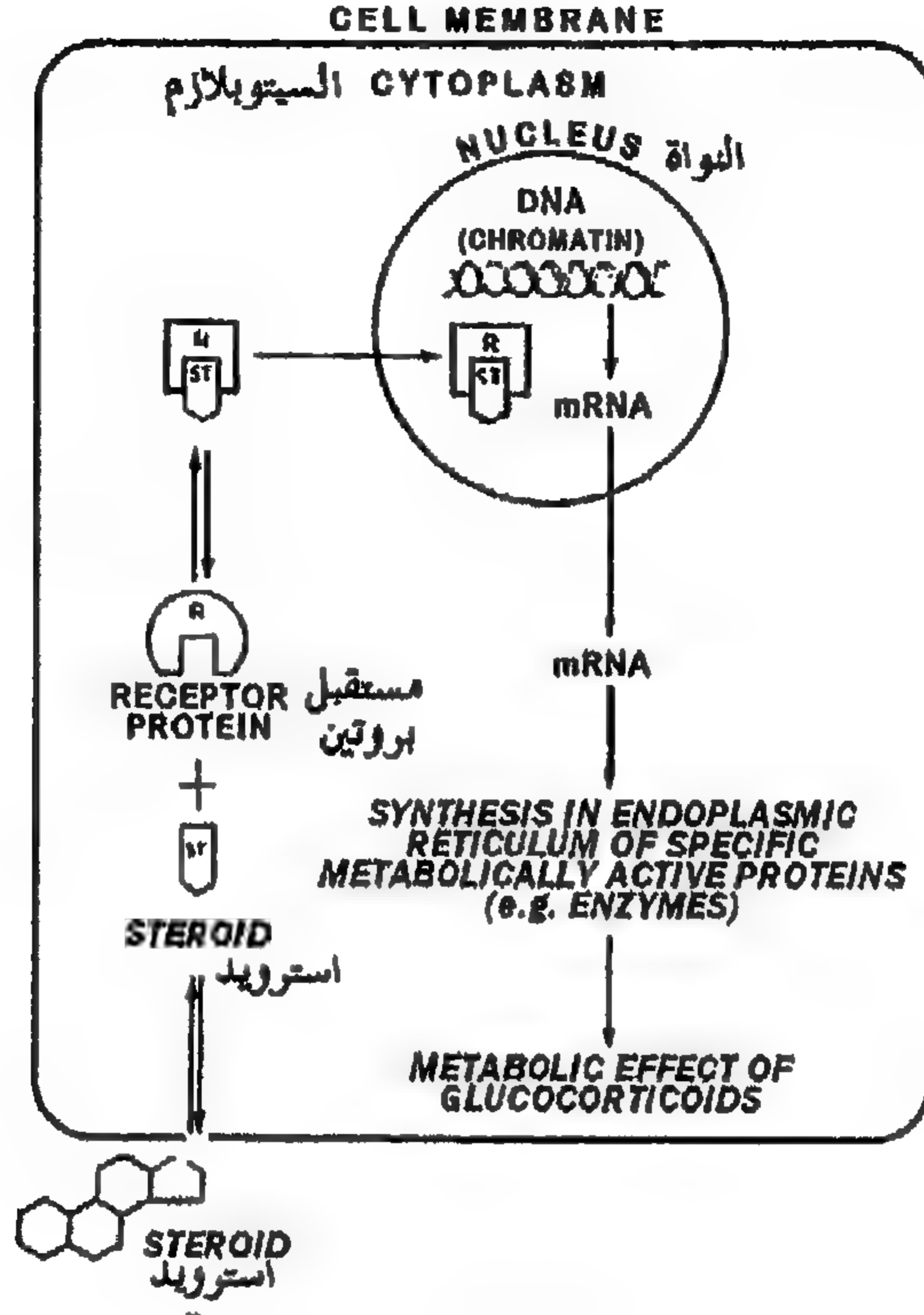
م	فئة التخلف العقلى	الشذوذ الجيني	عدد الكروموسومات فى الخلية
		رقم (23) الأنثوى فيكون (XXX)	
8	متلازمة كلاينفلتر Klinefelter's Syndrom	زيادة كروموسوم الجنس (Y) إلى زوج الكروموسوم رقم (23) الأنثوى فيكون (XXY)	47 كروموسوم
9	متلازمة (XYY) (XYY) Syndrom	زيادة كروموسوم الجنس (Y) إلى زوج الكروموسوم رقم (23) الذكري فيكون (XYY)	47 كروموسوم
10	الميكروسيفالى Microcephaly	زيادة فى أحد كروموسومات المجموعة D التى تضم الكروموسومات رقم 13، 14، 15 لذا يسمى (Trisomy-D)	47 كروموسوم
11	متلازمة براديرويللى Prader-willi's Syndrom	فقد كروموسوم - رقم (15) الأبوى	45 كروموسوم
12	متلازمة كروموسوم X الهش (Fragil-X)	طفرة فى جين (FMR1) الذى يكوّد Encode بروتين التخلف العقلى من هذا النوع (FMRP.)	46 كروموسوم

لقد أوضح إسترنبرج (1997) Sternberg أن كل الهرمونات الستيرويدية



Steroid Hormons - ومنها قشريات الجلوكوز Glucocorticoids التى تنتجها قشرة الغدة الكظرية والتى تشمل هرمون الكورتيزول Cortisol - تعمل مبدئيا على مستوى نواة الخلية مسببة تخليق الحامض الريبوزى (RNA) والبروتين، ويتم ذلك خلال دقائق، كما بالشكل (3) :

حيث يتضمن ذلك ارتباط الستيرويد بمستقبل بروتين نوعى Specific Protein فى السيتوبلازم Cytoplasm، ويتكون معقد (ستيرويد - مستقبل) Steroid - Receptor قادر على دخول نواة الخلية ويرتبط بصورة عكسية بمواقع خاصة على كروماتين Chromatin النواة، وهذه المواقع تكون مشاركة بدرجة كبيرة مع الحامض الديوكسى ريبوزى DNA، ويؤثر هذا المعقد الناتج بدوره على تخليق الحامض الريبوزى المرسال mRNA الذى يعمل كوسادة موجهة لتخليق إنزيمات نوعية فى الشبيكات الباطنية السيتوبلازمية Cytoplasmic Endoplasmic Reticulum، التى تخرج من الخلية لتسهيل القيام بوظائف حيوية عديدة، وبهذه الآلية غير المباشرة تستطيع الهرمونات الستيرويدية - ومنها الكورتيزول - أن تؤثر على التعبيرات الجينية بما يسهل من عمليات أيضية معينة كتنظيم التفاعل العصبى - المناعى Neural-Immune Interactions المشارك فى تنظيم الاستجابات الانفعالية.

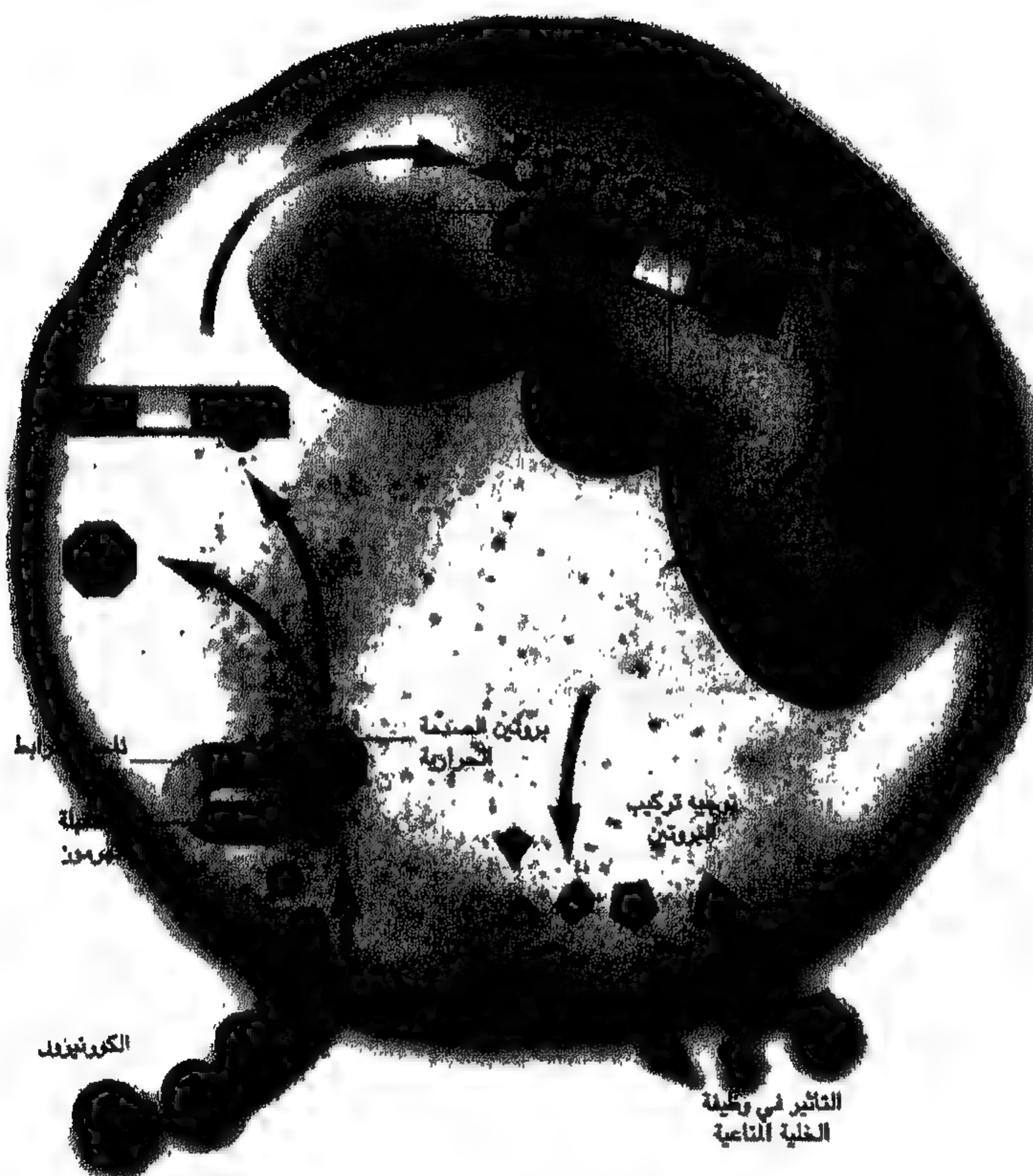


شكل (2)

مراحل آلية عمل الهرمونات الستيرويدية في تخليق الـ RNA والبروتينات النوعية وبذلك يعد تبديل الفاعلية الجينية للخلايا المناعية أحد تأثيرات الكورتيزول، الذي تفرزه قشرة الكظر أثناء التوتر أو الضغط الانفعالي - فعندما يدخل الكورتيزول إلى الخلية المناعية ينضم إلى مستقبل الكورتيزول - Cortisol Receptor - التي تكون منطوية ومرتبطة ببروتين صدمة حرارية ضخم - وعندئذ ينزاح هذا البروتين الحراري وتنشط المستقبل؛ وبعد ذلك يدخل المعقد الناتج عن ارتباط الكورتيزول بمستقبله إلى النواة، ثم ترتبط المستقبل بالـ DNA من خلال جزيئان من الجينات هما C-Foc، C-Jung اللذين ثبت - كما أوضح فيشباخ (1992) Fischbach - أن لهما علاقة بآليات التعلم الترابطي Associative Learning قصيرة الأمد كالخوف الاشتراطي Conditioning Fear، وبانضمام الجزيئان C-Foc، C-Jung إلى المستقبل - أثناء ارتباطها بالـ DNA -

يتغير استنساخ الحامض الريبوزي المرسال mRNA مما يوجه تركيب بروتين  
الأنترليوكين Interleukin لإنتاج السيتوكينات Cytokines، والشكل (4) الآتى  
يوضح هذه الآلية:

## خلية مناعية



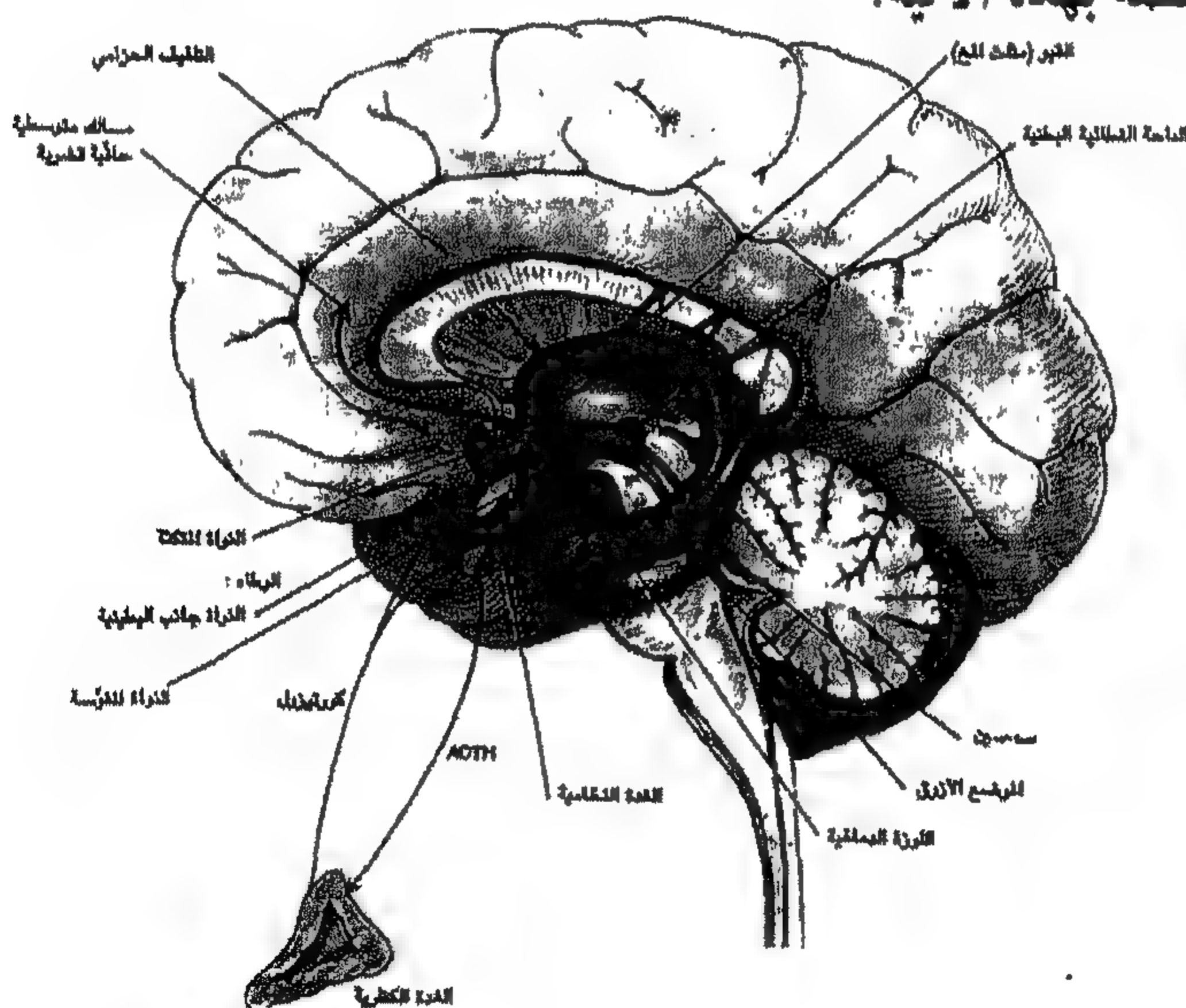
### شکل (3)

تبدیل الفاعلیة الجینیة للخلايا المناعیة عن طریق الكورتیزول الذی یفرز أثناء الاستجابة الانفعالیة للكرب والضغوط

ولقد أوضحت نتائج بحوث كل من أسنيس وآخرون. Asnis, et al. (1992)، (1985)، وفيري وآخرون (Ferry, et al. (1997)، وليو وآخرون (Liu, et al. (1997)، وليونز وآخرون (Lyons, et al. (1999)، وكلايتون، ووليامز Clayton & Williams (2000)، وديفيسون، وكاباتزين Davidson & Kabat-zenn



(2003)، وزانيل (2005) Zarella أن السيوكينات تعمل كإشارات كيميائية تنبه الوطاء، والنواة المركزية في الأميغدالا لإفراز الهرمون المحرر للكورتيكوتروبين (CRH) الذي يتجه إلى النخامة الأمامية عبر الدائرة البابية فتفرز النخامة بدورها الهرمون الموجه لقشرة الكظر (ACTH)، في الدم، ويحفز الهرمون ACTH - بدوره - قشرة الكظر لأن تفرز الكورتيزول الذي يزيد من معدل تقلص القلب وقوته، ويحسن من استجابة الأوعية الدموية لتأثير النورابينفرين Norepinphrin الذي يؤثر في العديد من الوظائف الأيضية التي تعمل على تحضير الجسم لمواجهة حالات التهديد والتوتر والكرب، ومن ناحية أخرى فإن الكورتيزول يعمل على تثبيط تحرير هرمون (CRH)، وينظم استجابة الجهاز المناعي فيمنعها من الإفراط في إنتاج السيوكينات والشكل (5) الآتي يوضح المراكز العصبية والمناعية المختصة بهذه الآلية.



شكل (5)

المراكز العصبية والمناعية التي  
تشارك في تنظيم الاستجابات الإنفعالية



وعليه فإن فرط الكورتيزولية Hypercortisolism الناتج عن عدم القدرة على التحكم فى الانفعالات وضبطها - (أى عن العجز الميتانفعالى) - يؤدي إلى تعبيرات جينية شاذة قد تؤدي إلى اضطراب الاستجابة المناعية أثناء الانفعال وهو ما يصل إلى حد الخطورة الصحية.

ولقد قدمت نتائج العديد من البحوث أدلة مباشرة على هذا الشذوذ الجيني الناتج عن العجز الميتانفعالى، فلقد أوضحت نتائج بحث كالين، وآخرون Kalin, et al. (1994)، وهوفمان (1997) Hoffmann، أن عدم القدرة على الضبط الواعى للانفعالات الضاغطة وإدارتها يؤدي إلى زيادة مستويات الحامض الريبوزى المرسال الخاص بالهرمون المحرر للكورتيكوتروپين (CRH mRNA) فى بعض تراكيب الجهاز الحوفى Limbic System - الخاصة بتنظيم الاستجابة الانفعالية أثناء التوتر - كالاميجدلا Amygdala والنواة جانب البطنية الوطائية Hypothalamic Paraventricular Nucleus .

أيضا فإن نتائج دراسات كولتر، وآخرون Coulter, et al. (1990) وجونز (1992) Jones، وبرايمز وآخرون (1996) Braems, et al.، وفرايزر وآخرون (1997) Fraser, et al.، قد أكدت على وجود تغيرات دالة فى التعبير الجيني لجين Prepro Enkephalin (PENK) الخاص بببتيدات الانكيفالين - Enkephalin Related peptides - التى يفرزها لب الكظر Adrenal Medulla والتى تشارك الكاتيكولامينات Catecholamines فى تنظيم الاستجابات الانفعالية للضغط والكرب - وذلك نتيجة لعدم القدرة على ضبط هذه الاستجابة وتنظيمها، فمن خلال قياس مستوى الـ PENK mRNA بواسطة تكتيك تحليل يسمى Northern blot Analysis ووجد انخفاض ملحوظ فى مستوى PENK mRNA فى لب الكظر وذلك كنتيجة لارتفاع الكورتيزول فى بلازما الدم أثناء الاستجابة الكربية الانفعالية غير المنظمة.

كما أكدت نتائج بحث سولين، وأولسون (1998) Swolin & Ohlsson على أن ارتفاع معدل الكورتيزول إلى  $(10^{-7} \text{ M})$  - نتيجة لعدم القدرة على ضبط

الانفعالات والسيطرة عليها - يؤدي إلى نقصان مستويات الحامض الريبوزي المرسال الخاص بـ (الأنترليوكين - 6) IL-6 mRNA، وأيضا نقص بروتين (الأنترليوكين - 6) IL-6 protein، حيث يبدأ هذا التأثير بعد أربع ساعات من ارتفاع الكورتيزول ويستمر إلى عشرين ساعة لاحقة، ويصل أقصى معدل لهذا التأثير عند (IMM) من الكورتيزول، حيث تصل مستويات IL-6 mRNA إلى  $(23.1 \pm 7.9\%)$ ، وتصل مستويات IL-6 protein إلى  $(28.2 \pm 8.3\%)$ ، إلا أن الانخفاض في مستويات IL-6 protein يستمر إلى عشرين ساعة إضافية أخرى مقارنة بالانخفاض في مستويات IL-6 mRNA.

وهو ما أكدته أيضا نتائج بحوث كل من انيسمان، وميرالي & Anisman (1999) Merali، وسيرفاتوس، وبيك (2005) Servatius & Beck، والتي أكدت على أن عدم القدرة على السيطرة على الاستجابة الشرطية Conditioning Response - الناتجة عن تكرار مواقف التهديد والضغط - يؤثر سلبا على مستويات (الأنترليوكين - 6).

وهو ما أوضحته حديثا نتائج دراسة وليد رضوان (2006) والتي اوضحت إن تدريب الأطفال المعاقين ذهنيا على مهارات الميتا انفعالية يصاحبه زيادة في الـ RNA الكلى والنيوكليوبروتين N. Protein في كرات الدم البيضاء لدى هؤلاء الأطفال حال تواجدهم في حالة مزاجية معينة وذلك مقارنة بحالتهم قبلها، حيث تعتبر هذه الزيادة دالة لزيادة التعبير الجيني الذي يؤدي في نهايته لإنتاج بروتينات وسيتوكينات نوعية تنظم دورة التفاعل الهرموني النيورومناعي والتي تتزامن بشكل دقيق مع عمليات الوعي بالانفعالات وضبطها وإدارتها فتؤهل الجسم لمواجهة هذه الحالة المزاجية وهو ما ينتج عنه عائدا بيولوجيا Biofeedback يرفع بدوره مستوى هذا الأداء الميتا انفعالي لدى هؤلاء الأطفال ليقارب بذلك مستوى هذا الأداء لدى قرنائهم من العاديين، وإن كان أقل قليلا منه. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن العمليات العقلية والاستجابات الانفعالية ليست طبعا وفطرة ولكنها قابلة للتعديل والتغيير والتنمية فالتعبيرات الجينية تتأثر بالمتغيرات البيئية والخبرة والمران بحكم مرونة الدوائر النيورومناعية المعنية بالاستجابات الانفعالية وبحكم قابليتها للتعلم من الخبرة والمران.



# 5

الفصل الخامس

## نماذج نظرية للتدريب على مهارات الميثة إنفعالية



--

## الفصل الخامس

### نماذج للتدريب على مهارات الميكانفعالية

#### أهمية التدريب على مهارات الميكانفعالية:

فيما يتعلق بأهمية التدريب على مهارات الميكانفعالية، فلم تمدنا نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلا بأدلة غير مباشرة في هذا الخصوص، إلا أننا سنستقي هذه الأهمية من الثمن الذي يدفعه هؤلاء الذين يعانون مما يمكن أن نسميه "الأمية الميكانفعالية"، كما نستمد تلك الأهمية من القليل مما أتاحته لنا البرامج النادرة التي اهتمت بما يسمى بالتربية الوجدانية والاجتماعية Emotional and Social Education، تلك البرامج التي ركزت على تنمية مهارات الحياة الوجدانية والاجتماعية لدى النشء.

و يمكن أن نستدل على ذلك مما ساقته لنا نتائج دراسات وبحوث كل من [كاواتشي، وآخرين (1996) ، Kawachi, et al. (1994)، وأليسون وآخرون (1995) Allison, et al.، وبيك وآخرون (1997) Pike, et al.، وأندرسين وآخرون (1998) Andersen, et al.، وأيروين (2004) Irwin، وكيلي Kelly (2005) ] عن الآثار الصحية الناتجة عن تدهور الوظائف المناعية والهرمونية، كنتيجة لعدم القدرة على السيطرة على الانفعالات وضبطها (عجز ميكانفعالي)، وما ساقته لنا - أيضاً - نتائج بحوث كل من [جونس (1992) Jones، وكالين وآخرون (1994) Kalin, et al.، وبرايمر، وآخرون (1996) Braems, et al.

وفرازير وآخرون (1997) Fraser, et al.، وسولين، وأولسون Swolin & (1998) Ohlsson، وأنيسمان وميرالي (1999) Anisman & Merali، وسيرفاتيوس، وبيك (2005) Servatius & Beck [ عن تأثيرات نيوروجينية - ضارة بجسم الإنسان نتيجة العجز الميتاإنفعالي.

هذا فضلا عن أهمية امتلاك الفرد لمهارات الميتاإنفعالية، ولا سيما مع ما تبديه لنا الحياة العصرية من تحديات إنفعالية لم يسبق لها وجود، فرغم أن منتجات التكنولوجيا الحديثة - وخاصة في مجال الطب - قد أزالَت قدرا كبيرا من الإحباط والقلق والأرق إلا أنها سببت العديد من المشاكل الأخرى، ولسنا بحاجة إلى المزيد من نتائج البحوث التجريبية، أو جداول الدراسات المسحية لتؤكد من ذلك، فمعظمنا يشاهد من يتعرض لأخطار الإدمان، عندما يمارس الطب الذاتى ليتحكم فى انفعالاته ويضبطها باستخدام مواد تبدأ من الكافيين والكوكايين وتنتهى بالهيروين. كما أن معظمنا يشاهد نماذج حياتية يومية مما يمكن أن يثير الغضب بسهولة سواء عند مواجهة ازدحام المرور أو مشاهدة مباريات كرة القدم، وما نقرأه ونسمعه فى التليفزيون عن حوادث الجناح وجرائم العنف والانتحار، وما نشاهده فى مدارسنا من مشاكل الأطفال المضطربين انفعاليا (كالكذب والعناد والمزاج المتقلب وحدة الطبع ومحاولة إغاية الآخرين والعصبية التى تمنعهم من التركيز، وما يشيع لديهم من أحلام اليقظة والاكتئاب، وفتور الهمة وفقدان العزيمة).

وعليه فإن تدريب النشء على مهارات الميتاإنفعالية قد يساعدهم فى ضبط انفعالاتهم وإدارتها مما يساهم بقدر كبير فى نجاحهم الاجتماعى والأكاديمى والمهنى. فلقد أوضح كل من استرنبرج، وواجنر (1986) Sternberg & Wagner، ونيوميل، وروزنجرين (1986) Nummela & Rosengren وجاردنر Gardener (1993)، أن اكتساب الطفل مهارات الضبط وإدارة الذات للانفعالات له دور هام فى نجاحه فى حياة الرشد، سواء كان ذلك على مستوى الإنجاز الأكاديمى أو الاجتماعى أو المهنى، وهو ما يحدد بوضوح ضرورة الاهتمام بالتربية الوجدانية

بما تشمله من التدريب على هذه المهارات، وأن تعمل المدرسة مشتركة مع الآباء والمجتمع المحلي على تحقيق ذلك فبمقدار ربط التلاميذ للمهارات الأكاديمية بالمشاعر والانفعالات والأفعال - التي هي جزء من العالم اليومي - يزداد احتمال استخدامهم لتلك المهارات بكفاءة في الحياة الواقعية.

وهو ما أكد عليه أيضاً كل من فورجاس (1994) Forgas وسيلويستر (1995) Sylwester اللذان أوضحا أن الطفل حينما يعجز عن السيطرة على انفعالاته والتحكم فيها تتضاءل قدرته على حل المشكلات والتركيز على التعلم، وحين يحدث ذلك فإن الأمر يكون كما لو أن فصوص المخ الجبهية قد اكتسبت استجابات أكثر ألفة من الجهاز الطرفي تحت القشري Subcortical limbic system، وللتغلب على ذلك ينبغي أن تتم تقوية المهارات الوجدانية عن طريق الممارسة في مدى عريض من السياقات، حيث يمكن أن يشارك في ذلك المدرسون، والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون.

كما أورد جابر عبد الحميد (2004) عن آدمز، وهام عام 1994 أن العوامل الاقتصادية الراهنة، والمتغيرات المتسارعة في مجال الأعمال والمهن تتطلب أن يكون العمال على قدر من المهارة في إدارة تفاعلاتهم الاجتماعية والانفعالية مع زملائهم وعمالهم، مما يؤثر بشكل إيجابي على إنتاجيتهم.

بالإضافة إلى ما تمكنهم به مهارات الميثلانفعالية من القدرة على تحفيز الذات، وضبط الاندفاعات وتأجيل الإشباع، مما يمكن أن يفيد بغض النظر عن ماهية العمل.

كما أن مهارات الضبط الواعي للانفعالات وإدارتها (الميثلانفعالية) ضرورية على وجه الخصوص للتحكم فيما أسماه جولمان (1995) Goleman بالاختطاف الانفعالي Emotional Hijacking - وهو نفسه ما أطلق عليه ألبرت برنستين (2003) Bernstein الانفجار الانفعالي Emotional Explosion، ذلك الاضطراب الذي يحدث عندما تتقد المشاعر والانفعالات وتطغى على ضوابط الاتزان السلوكي والمعرفي والتي هي جزء من الحياة اليومية .



هذا وتتبدى ضرورة التدريب على مهارات الميتا انفعالية بشكل أكبر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك لما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات - منها على سبيل المثال لا الحصر - [دراسة هوبسون، ولي Hobson & Lee (1989)، وبينسون (1992) Benson، ووالز وبينسون (1996) Walz & Benson (1998)، وموور (2001) Moore، وبياسيني (2005) Biasini، ووالتر (1998) Walter (2005)] من أن أشكال الإعاقة الانفعالية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وما يعانونه من صعوبات الإدراك الانفعالي ونقص مهارات الوعي وتنظيم الذات للانفعالات، والعجز في المهارات الميتا استراتيجية Metastrategic Skills التي تستخدم في إدارة الأنشطة العقلية - إنما يعد السبب الرئيس وراء السلوك اللاتكفي والذي يبدو لديهم في علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم المدرسية، وفي ضوء ذلك تتبدى لنا أهمية تدريب الأطفال على مهارات الميتا انفعالية.

#### إمكانية التدريب على مهارات الميتا انفعالية:

لا شك في أن أساس ما نتمتع به من قدرات، يعود إلى الجهاز العصبي، ومع ذلك، فالمخ طيع بصورة ملحوظة، لأنه دائم التعلم، وانخفاض القدرات الانفعالية بصورة مؤقتة إنما يعد أمراً يمكن علاجه، لأن هذه القدرات في أي مجال - هي في الأساس مجموعة من العادات والاستجابات المتعلمة، لذا فمن الممكن أن تتحسن مع بذل الجهد المناسب معها، فالبحوث التي أجريت على النمو العصبي تزودنا ببعض الاستبصار بالنسبة لتحديات تغيير المشكلات السلوكية ومكوناتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

حيث يورد جابر عبد الحميد (2004) عن إيدلمان Edelman عام 1987 أن النضج والخبرة خلال الطفولة والمراهقة يؤديان إلى تقوية بعض الوصلات العصبية وتهذيب أخرى أو التخلص منها ؛ وتضيق الوصلات التي لا تستخدم، بينما التي تستثار بسلوكيات متكررة أو بأنماط تفكير تصبح مسارات سائدة للنضجات العصبية، حيث أن الأنماط السلوكية التي حسن تثبيتها يحتمل أن تكون لها شبكة خصبة ثرية من الوصلات العصبية في المخ، وبذلك فإن بدائل هذه

الأنماط لن تقدر على المنافسة على المستوى السلوكى أو على المستوى الفسيولوجى ما لم تكن قد مورست على نحو متكرر، ولذلك فإن تقوية المسارات العصبية ضرورية لتكامل الوجدان والمعرفة والفعل.

وهو ما جعل شاapiro (1997) يؤكد على أن للتربية الوجدانية دوراً فعلياً فى تغيير كيمياء مخ الأطفال، أو بدقة أكثر أن تعليم الأطفال مهارات السيطرة والإدارة لانفعالاتهم يمكنهم من تغيير الكيمياء الحيوية لانفعالاتهم بما يساعدهم على أن يكونوا أكثر تكيفاً وأكثر انضباطاً أو تحكماً فى هذه الانفعالات، بل وأكثر سعادة فى حياتهم.

و تأتى أكثر الأدلة العلمية إقناعاً على إمكانية تنمية مهارات الميثةانفعالية من دراسة ثمانية طويلة Lognitudinal أجريت فى مدرسة ويزرهيد Weatherhead School of Management التابعة لجامعة Case Western Reserve University، تلك الدراسة التى قام بها كل من بوياتزس، وآخرون (1995) Boyatzis, et al.، حيث درس الطلاب - الذين تشملهم عينة هذه الدراسة - أحد المقررات التى تهتم ببناء الكفاءة Competence Building، حيث سمح لهؤلاء الطلاب بتقدير كفاءاتهم الانفعالية وأيضاً المعرفية بصفة قبلية، ومن ثم يختاروا الكفاءات التى يهدفون لتنميتها وتحسينها، ثم تعرض كل واحد منهم لبرنامج تعليم فردى خاص لتحسين هذه الكفاءات، ثم يتم تقدير هذه الكفاءات -من خلال مقياس - عند تخرجهم، وأيضاً تم تقديرها بعد عدة أعوام من تخرجهم والعمل فى وظيفة ما. ولقد أوضحت النتائج أن الكفاءات الانفعالية يمكن أن تنمى بصورة ملحوظة، وأن آثار هذه التنمية تبقى بمرور الزمن وتدعم خلال الخبرة الحياتية، حيث قورنت هذه النتائج بنتائج برامج التربية الإجرائية Executive Education التى تقدم مقررات لتنمية الكفاءات الإدارية والشخصية.

بالإضافة لذلك فقد وجدت نتائج مشابهة فى بحوث العلوم الطبيعية Neuroscience التى اهتمت بتنمية الكفاءات الانفعالية، حيث أكدت نتائج دراسة لودوكس (1996) LeDoux على أنه رغم وجود فروق فردية ثابتة فى

نماذج التنشيط Activation Patterns للدوائر المركزية العصبية Central circuitry of Emotion، إلا أن هناك إمكانية لإحداث المرونة العصبية Neural Plasticity في هذه الدوائر خلال التدريب والمران.

و قد أكدت نتائج بحوث ديفيدسون، وجاكسون، وكالين Davidson, Jackson & Kalin (2000) على إمكانية إحداث هذه المرونة بتدريب المراكز العصبية المشاركة في القيام بالكفاءات الانفعالية مثل الاميغدالا Amygdala، والحصين Hippocampus، والقشرة المخية قبل الأمامية Prefrontal Cortex، وهو ما أكدته أيضاً دراسة ديفيدسون، وكاباتزين (2003) Davidson & Kabat-Zinn، والتي أكدت على فاعلية التدريب على استراتيجيات التعبئة العقلية Mindfulness Strategy - كأحد استراتيجيات تنظيم الذات للانفعالات - في تعديل الدوائر العصبية التي تنظم الانفعالات الإيجابية والسلبية.

و ليس ثمة دليل - على ذلك - أكثر مما تقدمه لنا نتائج بحوث كل من جيرشون وآخرون (1990) Gershon, et al.، وريمان وآخرون Riemann, et al. (1997)، ومياني (2001) Meany التي أوضحت أن العجز الميتا انفعالي - الذي يعد ناتجاً أساسياً لتفاعل مشترك بين العوامل البيئية والعوامل الجينية - يمكن أن يعالج من خلال ما توفره لنا الخبرات التعليمية الاجتماعية والعقلية والانفعالية والتي تمكننا من تعديل وتشكيل التعبيرات الجينية التي تسهم في مثل هذا العجز. وما يمكن أن يصدق عن إمكانية تدريب الأطفال العاديين على المهارات الميتا انفعالية، اتضح - بصورة غير مباشرة - أنه يصدق عند الأطفال المتخلفين عقلياً، فقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على إمكانية تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً - خاصة ذوي العمر العقلي الأعلى - على بعض مهارات التعرف على الانفعالات وإدراكها وضبطها، حيث اهتمت هذه الدراسات بصياغة مقررات تهتم بتنمية المهارات الوجدانية Affect Curriculum، ومن هذه الدراسات دراسة فريسين (1976) Friesen التي استخدمت برنامج مكون من (110) شفافية عرض بالأبيض والأسود باستخدام الصور لتدريب أطفال



متخلفين عقليا من متلازمة داون على قراءة التعبيرات الوجهية وكيفية تقليد الانفعالات الموجودة بها وضبطها، حيث طلب من الأطفال أن يمثلوا الانفعال الذى يشاهدونه فى إحدى الصور المعنونة باسم الانفعال، فمثلا إذا كان الانفعال هو الاشمئزاز أو القرف Disgust فإنهم يجعدون أنوفهم ويخفضون جباههم، ويرفعون خدودهم، ثم بعد ذلك تخفى عناوين الصور ويطلب من الأطفال أن يسموا الانفعالات وما تعبر عنها، وأن يلعبوا الأدوار التى تمثل هذه الانفعالات فى مواقف حياتية قد خبروا فيها مثل هذه الانفعالات، مع مطالبتهم بتوضيح تعاملهم مع هذه الانفعالات ومن ثم يتلقون التوجيه والتعديل السلوكى لتدريبهم على إمكانية ضبط وتنظيم مثل هذه الانفعالات إذا مروا بها مرة أخرى.

أيضا قدمت دراسة لودويج، وهينجسبرجر Ludwig & Hingsburger (1989) مقرا بعنوان Feelings Curriculum . كما صمم لان (1991) Lane برنامجا بعنوان خطوة بخطوة Step-by-Step لتدريس المهارات الوجدانية (تعرف الانفعالات وتقييمها وتنظيمها) للأطفال المتخلفين عقليا فى الصفوف من الثانى إلى السادس. أيضا قدمت دراسة تيندال وسالمون (1993) Tindall & Salmon برنامجا لتنمية الإدراك الانفعالى وضبط الذات لدى الأطفال المتخلفين عقليا، حيث تضمن هذا البرنامج مهارات للإدراك والضبط الانفعالى هى الاستقبال Receiving، والتأمل والمراقبة Reflecting، والاستجابة Responding خلال سلسلة من ثلاثة كتيبات عنونت بـ 3R's-Receiving, Reflecting & Responding .

كما استخدمت دراسة بينسون (1995) Benson حقيبة تعليمية من إنتاج شركة مارفيل التربوية Marvel Education Company عام 1970 وذلك لتنمية مهارات التحكم الانفعالى لدى المتخلفين عقليا، حيث تضمنت هذه الحقيبة سلسلة من مكعبات اللعب لدى المتخلفين عقليا، حيث تضمنت هذه الحقيبة سلسلة من مكعبات اللعب مرسوما عليها (16) صورة كبيرة مقاس (12 × 17) توضح مجموعة قصص لأطفال منعزلين، ومجموعة قصص ثانية لأطفال يتفاعلون



معا، ومجموعة ثالثة من القصص لأطفال يتفاعلون مع راشدين، حيث يطلب من المتدربين أن يحددوا المشاعر والانفعالات الموجودة في صورة كل قصة، وأن يعبروا عما ترويه القصة وما يحتاج كل شخصية من انفعالات وتعبيرات وجهية، ثم الانتقال من ذلك لأن يحكى كل واحد من المتدربين قصة مشابهة حدثت له في حياته وتضمنت نفس الانفعالات وكيف تعامل معها، في حين يعلق المعلم على ذلك ويعزز السبل الإيجابية التي أظهرها المتدرب في التعامل مع الانفعالات، أو يوجهه إلى طرق أكثر فاعلية إذا كان قد استخدم طرقا غير فعالة في ضبط انفعالاته، كما أكدت هذه الدراسة على أهمية النمذجة Modelling التي يقدمها الآباء و المعلمون والمرشدون التربويون في تنمية مهارات الإدراك والضبط الانفعالي للأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي وبخاصة لدى ذوى التخلف العقلي الخفيف Mild والمتوسط Moderate مثل الشائع في متلازمات داون Down's Syndromes .

والمضمون - الجدير بالاعتبار - والذي يمكن الخروج به مما سبق، هو أن ما ورثناه من طباع ومشاعر ليست قدرا محتوما، لأن دوائر المخ العصبية مرنة ويمكنها أن تتعلم وتنمى وتطور وفقا للبيئة التي تتأسس عليها مهارتنا الميتاانفعالية منذ الطفولة.

#### أساليب التدريب على مهارات الميتاانفعالية:

من خلال أدبيات البحث في مجال التدريب على مهارات الإدراك والضبط الانفعالي يمكن تحديد عدة أساليب استخدمت - بشكل غير مباشر - للتدريب على مهارات الميتاانفعالية، وهي:

#### (1) البرمجة اللغوية العصبية Neuro-Linguistic programming :

هي نموذج اتصالي طور على يد كل من عالم الكمبيوتر وأخصائي العلاج الجشثالتى ريتشارد باندلر Bandler، وعالم اللغويات جون جريندير Grinder عام 1974.

وقد شرح باندلر، وجريندير (1982) Bandler & Grinder مقاطع المصطلح: بأن المقطع Neuro يعنى دراسة كفاءة الوظائف العصبية، ومقطع Linguistic يشير إلى كفاءة اللغة الداخلية للفرد فى توجيه وتنظيم أنشطته العقلية، وكلمة Programming تعنى استخدام اللغة الداخلية فى تخليق أو برمجة الحقيقة أو الواقع Reality الجيد.

و يعرف هال (2005) Hall هذا المصطلح بأنه الحد التكنولوجى لتسريع Accelerate النمو البشرى.

كما يعرفه إجل (2005) Eagle على أنه نموذج مبنى على فهم واستثمار العلاقة بين العقل والجسم والانفعالات والأداء.

و تعرف الهيئة الأمريكية للبرمجة اللغوية العصبية American Board of (2006) Neuro-Linguistic Programming (ABNLP) هذا المصطلح على أنه نموذج اتصالى يركز على تحديد واستخدام نماذج التفكير الأكثر فاعلية فى توجيه سلوك الأفراد، ومن ثم تحسين جودة وفاعلية حياتهم.

ويقوم أسلوب البرمجة اللغوية العصبية على عدة مبادئ حددها باندلر وجريندير (1982) Bandler & Grinder، وباندلر (2004) Bandler فيما يلى:

1- الانتباه : ويعنى انتباه الفرد لحالته الداخلية ووعيه بخبرته اللاشعورية ومراقبته لها.

2- التركيز على النتائج وعلى الكيفية التى يتصرف بها الفرد بالفعل، وليس على الافتراضات التى تتناول الأسباب التى تفسر تصرفاتهم أى الارتباط بالواقع وليس بالتكهنات.

3- أهمية التضافر المشترك بين المدرب والمتدرب لتحقيق أهداف المتدرب من خلال إمكانية تعرف المتدرب على رغباته وموارده التى تمكنه من تحقيق هذه الرغبات وضبطها.

4- إتخاذ أسلوب يتشكل وفقا للطريقة التى يتعامل بها كل إنسان مع تجربته الداخلية، فنفس الأحداث يمكن أن تعنى أشياء مختلفة لأشخاص آخرين.

5- الاعتماد على طريقة تفكير الفرد ونظرة لنفسه ومعتقداته وخبراته الذاتية وكل ما يوجهه الحوار الداخلى الذى يجريه مع نفسه Inner Self-talk قبل وبعد وأثناء القيام بالمهمة.

6- أن ما ثبت فاعليته فى أنه يجدى فى أحد جوانب حياة الفرد يمكن أن يطبق على جوانب أخرى بشرط عناصر التشابه بين هذه الجوانب.

7- إن القدرة على تشكيل نموذج للمشاكل والأزمات الانفعالية التى يتكرر حدوثها معنا يمكن أن يكون مفيدا، لأن من شأنه أن يسمح للفرد بالتعرف على المتغيرات الهامة للأحداث المتتابة التى تقود دائما إلى الوقوع فى نفس الأزمات.

8- ليس هناك ينبغيات مفروضة فى البرمجة اللغوية العصبية رغم أن هناك الكثير من أساليب التدريب فيها، فالتمرس والمراقبة لما هو مجد بالنسبة للفرد هو ما يشجعه المدربون وهو ما ينمى الثقة بالنفس لدى المدرب ويقنعه بأنه يمتلك كافة إمكانيات التغيير والنجاح.

وبذلك تعد البرمجة اللغوية العصبية من الأساليب الملائمة للتدريب على مهارات الميتا انفعالية لما توفره للفرد من قدرة على اكتساب الوعى بانفعالاته وتجاربه الوجدانية وإمكانية مراقبته لذلك وبما تجعله على دراية ببداىل الاستراتيجيات التى يمكن أن يختار منها لضبط وإدارة انفعالاته، وأيضا بما تبثه فى داخل الفرد من ثقة انفعالية وقدرة على تحفيز الذات.

وهو ما أكد عليه أندرياس، وأندرياس (1989) Andreas & Andreas، حيث أوضحوا أن البرمجة اللغوية العصبية من أفضل السبل التى -من خلالها- يمكن إدارة الانفعالات والمشاعر بشكل جيد والتخلص من كافة المشاعر السلبية التى خزنت عبر ذكريات الماضى، حيث توفر للمدرب التعرف على الطريقة التى يفكر بها الفرد فى انفعالاته وهذه القدرة على استكشاف التفكير والمشاعر توفر للمدرب ولل فرد أسس العثور على الحلول للاضطرابات الانفعالية.

كما أوضح ماكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago، أن أحد

مزايا البرجة اللغوية العصبية أنها تمكن العميل من أن يتحول إلى مدرب لنفسه فكلما زادت ألفته بالمعالجات والأسئلة والافتراضات الذاتية المختلفة وزاد تمرسه في استخدام أدوات البرجة استطاع أن يتعلم التدريب الذاتي.

وبالتالي فإن فرص التعميم يمكن أن تزيد بمجرد الممارسة، وهو ما يتلائم مع حالات التخلف العقلي، حيث يمكنهم ذلك من تعلم الوعي وتحكيم الذات في مشاعرهم وانفعالاتهم وإدارتها.

وهناك العديد من طرق البرجة اللغوية العصبية التي استخدمها كل من باندلر، وجريندير (1982) Bandler & Grinder، وأندرياس، وأندرياس (1989) Andrease & Andreas، وشابيرو (1997) Shapiro، ولندنفيلد (2000) Lindenfield، وماكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago، وبرنستين (2003) Bernstein، نورد منها -على سبيل المثال لا الحصر- ما يلي: الإطار

#### طريقة إعادة تحديد الإطار Reframing :

و تعنى تغيير معنى التجربة أو الحدث الانفعالي بوضع إطار آخر حوله ويتم ذلك على المستوى اللفظي عادة، مما يمكن من رؤية الأشياء بطريقة مختلفة ويقود إلى تقييم مختلف لانفعالاتنا، ومن أمثلة العبارات المستخدمة في ذلك «أنا على استعداد لمناقشة أى حل»، أو إدراك الفرد لانفعال سلبي ما يتضمن بداخله هدف إيجابي فالخوف يتضمن بداخله هدف الحفاظ على البقاء على قيد الحياة . وتستخدم هذه الطريقة عندما يشعر الفرد أنه وقع حبيس حالة مزاجية سلبية ما لمدة طويلة، حيث يكون عليه حيثئذ تغيير الإطار كي يخرج من هذا المزاج السيء، أو عندما يجب عليه أن يفكر بطريقة أخرى للتعامل مع انفعالات الآخرين وإدارتها، حيث أكد أندرياس، وأندرياس (1989) Andreas & Andreas على أن طريقة إعادة الإطار تبدأ بافتراض غير مألوف لدى الفرد، هو أن كل شعور لديه مهما بدا سيئاً أو سلبياً ينطوي على نية طيبة وهدف إيجابي مفيد، وهو افتراض قوى وفعال يجعل من الممكن تحقيق الكثير من إدارة الذات للانفعالات حيث



يساعد على تحويل المشكلات والقيود إلى حلفاء وموار ويضع الأساس لإجراء تغيير سلوكي وانفعالي سهل، فهذه الطريقة تقدم وسيلة للعثور على اتفاق بين الوعي واللاوعي حتى عندما نجد أنفسنا نفعل نقيض ما نريد أن نفعله.

كما أوضحت لندنفيلد (1993) Lindenfield أن هذه الطريقة تساعد في نزع مشاعر الغضب، حينما نشعر بزيادة السلبية، حيث يمكننا أن نقوم بجهد واع لتغيير الإطار المرجعي لأفكارنا المسببة لهذه المشاعر ويتضمن هذا، النظر إلى المشكلة في سياقها الأوسع وإلى المكاسب المتضمنة في موقف صعب، والتخمين الإبداعي للتفسيرات الأخرى للمشكلة.

و قد طور شابيرو (1997) Shapiro تكنيك أسماه «محااربة المشاكل» لتدريب الأطفال على أن يعدوا مشاكلهم خارج ذواتهم على أنها عدو لهم حيث يطلقوا على انفعال سلبي ما لديهم اسم عدو (إعادة تغيير إطار المشكلة) وبالتالي القيام بمهاجمته، وبذلك يتم إخراج المشكلة عن دائرة الذات ثم تجميع القوى لحلها، وبالتالي فإن الطفل يرى نفسه على أنه ليس بالشخص السيء وإنما السيء هو الانفعال الذي يسيطر عليه.

#### طريقة التخيل العقلي الموجه Guided Mental Imagery :

و تقوم فكرة هذه الطريقة على أن ما نتلقاه من معلومات عن العالم من حولنا - من خلال الحواس الخمس - لا يمكن أن يعادل الصورة الكبيرة التي تنقل إلى عقولنا، فما يضيفه التخيل العقلي لما نسمعه أو نراه يفوق بكثير ما نستقبله بأذاننا أو عيوننا.

و تعد القدرة على التخيل أو التصور الذهني عاملا هاما في التحكم في الأفكار التي تقف خلف كل انفعال بما يسهل عملية ضبط وإدارة هذه الانفعالات، وهو ما يؤكدته كل من شابيرو (1997) Shapiro، وماكديرموت، وجاجو (2001) McDermott & Jago، حيث تعمل الصور الذهنية التي تتكون لدى الشخص على تقليل الانهاك النفسي والجسدي المصاحب للانفعال، كما تضعف النزعات العصبية التي يثيرها الأسى.

ولقد أكدت دراسة ماير وآخرون (Mayer, et al. 1995b) على فاعلية استخدام الموسيقى والتخيل العقلي الموجه كأسلوب للتحكم فى الانفعالات، حيث تم تدريب أفراد من عينة هذه الدراسة على إنتاج تصورات ذهنية وجدانية بإعطائه بعض التفاصيل التى توجهه فى ذلك كأن يحكى قصة رائعة جذابة، أو أن يتخيل نفسه وقد اشترى شهادة استثمار ثم رجحت (100) ألف جنيه، أو أن يتخيل أنه ذهب مع صديق / صديقة حميم إلى مكان شاعرى هادئ وجميل حيث التمتع بالطعام والموسيقى والجو الرومانسى، أو أنه قابل شخصا كان يجب أن يقيم علاقة معه ثم ذهب معه إلى مكان هادئ واكتشف أن هذا الشخص كان يتمنى أن يصادقه وأن له نفس الميول والاهتمامات ... إلى غير ذلك من تصورات ذهنية يمكن أن يستخدمها الفرد حال تعرضه لموجة من المزاج السيء.

## (2) استراتيجىة التعبئة العقلية Mindfulness :

وتعنى توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد إلى الخبرات الداخلية والخارجية التى يمر بها فى اللحظة الراهنة بهدف تنظيم وإدارة انفعالاته من خلال تمارين التأمل والتفكير.

حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على ممارسة ما يسمى بالتأمل والتفكير الخطى الواعى Meditation والذي عرفه جولمان، وشوارتز & Goleman Schwartz عام 1976 - فى ديفيدسون، وكاباتزين Davidson & Kabat-Zinn (2003) - على أنه تنظيم الذات الواعى للانتباه من لحظة إلى أخرى أثناء الانفعال.

ولقد أكدت نتائج العديد من الدراسات، ومنها دراسات كاباتزين وآخرون (1992) ، (Kabat-Zinn, et al. 1987)، ودراسة شاير وآخرون (1998) Shapiro, et al.، ودراسة كريستيلر، وهاليت Kristeller & Hallett (1999)، ودراسة تيسدال وآخرون (2000) Teasdale , et al. ودراسة ديفيدسون، وكاباتزين (2003) Davidson & Kabat-Zinn على فاعلية التدريب على استراتيجىة التعبئة العقلية فى التخفيف من حدة الألم والتوتر النفسى والاكتئاب والقلق، حيث أنها تعد من أكثر الاستراتيجيات كفاءة فى إدارة الانفعالات، فهى

تشجع الفرد على الانتباه والوعي بخبراته الداخلية في كل لحظة مثل الإحساسات الجسمية الحشوية والأفكار والانفعالات وأيضا تشجعه على الانتباه إلى الظروف البيئية المصاحبة للانفعال كالأصوات والمشاهد.

و يتضمن التدريب على استراتيجيات التعبئة العقلية عدة نتائج إيجابية هامة هي:

#### الانطفاء الناتج عن ملاحظة الذات Self-Observation Extinction

حيث يؤكد كاباتزين (Kabat-Zinn (1985، على أن الانتباه إلى إحساسات الألم Pain sensations بصور غير مباشرة وموجهة، وأيضا القدرة على ملاحظة الألم باتجاه غير نقدي يمكن أن يخفف من حدة هذا الألم، وهو ما أكدت فاعليته نتائج عدة دراسات اهتمت بما يسمى بالتسامح مع الانفعالات السلبية - كالقلق والغضب - والتكيف معها وتعديلها، منها دراسات لينيهان وآخرون ، Linehan (1994) ، (1993) ، (1991) et al. ، التي اهتمت بمن يعانون من اضطراب الشخصية الحدودية Borderline Personality Disorder - الذى يتميز بوجود فوبيا الانفعالات Emotion Phobia لدى من يعانون منه، حيث الخوف الدائم من التعرض لحالات مزاجية سلبية وقوية، مما يؤدي إلى سلوكيات تجنبية لاثكيفية تؤثر على التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأفراد - والتي أوضحت أن الملاحظة الطويلة للأفكار والانفعالات الحالية بدون محاولة الهروب منها يؤدي إلى انطفاء استجابات الخوف والسلوكيات التجنبية، وهو ما أكدته أيضا نتائج دراسة باير (Baer (2004 .

#### التغير المعرفى الإيجابى Positive Cognitive Change :

أوضحت نتائج دراسات كاباتزين وآخرون (Kabat-zinn, et al. (1985 (1992) ، (1987) أن ممارسة استراتيجيات التعبئة العقلية يؤدي إلى تغيرات هامة في نماذج التفكير التى يمارسها الفرد لضبط انفعالاته، حيث يؤدي ذلك إلى أن يدرك الفرد أن الأفكار السلبية اللاعقلانية الملازمة لحالات المزاج السيء لا تمثل إلا مجرد أفكار أكثر منها انعكاسا لحقيقة الموقف، لذا فإن الموقف لا يتطلب الهروب



أو ممارسة أى سلوك تجنبى إزاءه، وإنما يتطلب إدارة الذات الواعية له.

تفعيل عمليات إدارة الذات Self-Management :

أكدت نتائج دراسات تيسدال (1999) Teasdal، وتيسدال وآخرون (2000) Teasdal, et al. أن الانتباه الواعى وملاحظة الذات - التى يمكن أن يكتسبها الفرد خلال التدريب على استراتيجىة التعبئة العقلية - يمد الفرد بمدى واسع من التفكير فى استخدام عدة بدائل من استراتيجيات تحمل الضغوط الانفعالية Emotional Coping Strategies، كما أنها تجعل الفرد على وعى تام بانفعالاته وعملياته المعرفية والميثةانعرفية التى يستخدمها الفرد فى إدارة هذه الانفعالات.

التقبل Acceptance :

يساعد التدريب على استراتيجىة التعبئة العقلية - الفرد على تقبل الوضع الراهن للضغط الانفعالى والألم النفسى بدلا من ممارسة سلوكيات التجنب والإهمال للموقف الانفعالى، وبدلا من محاولة استخدام الفرد للمواد المخدرة والكحوليات لتساعده على إدارة وضبط انفعالاته، أيضا يساعد هذا التقبل على حماية الفرد من حدوث يقظة القلق المفرطة تجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات Excessive anxious vigilance، وهو ما أكدته نتائج دراسات كاباتزين وآخرون (1998) ، (1992) Kabat-Zinn, et al. ودراسات لينهان وآخرون (1994), (1993) Linehan, et al. .

(3) النمذجة Modeling :

تعد النمذجة أسلوبا هاما فى التدريب على مهارات الميثةانفعالية، وهو ما أكدته نتائج دراستى ميز، ولاد (1990) Mize & Ladd ، وبينسون Benson (1995) .

و تعود بداية الاهتمام بأسلوب النمذجة إلى أعمال باندورا Bandura (1974) ، (1977)، والتى أكدت أنه رغم أن الاقتداء والتقليد يعدان من السلوكيات البسيطة إلا أنهما يتضمنان انتباها واعيا يهين به الفرد نفسه



للملاحظة والتقليد، ويكون تركيز الانتباه هذا مصحوباً بتوقع النتائج الإيجابية التي ستترتب على اكتساب وتعلم السلوك الملاحظ ويلى ذلك حدوث عمليات الاحتفاظ Retention الرمزي بتمثيل الأحداث، ثم التقليد، حيث يوجه ذلك كله دافعية المتعلم لتقليد السلوك، ويمكن أن تكون النمذجة حية Live Modeling أى تقليد شخص ما، أو تكون رمزية Symbolic Modeling كتقليد سلوك ما من فيلم أو صورة، أو تكون النمذجة بالمشاركة Participant Modeling بأن يساعد المعلم (النموذج) المتعلم في تأدية السلوك المراد تعلمه.

#### (4) تمارين التنفس والاسترخاء والتهديئة الذاتية:

تعد تمارين الاسترخاء مهمة جداً في الوعي بالانفعالات السلبية وإدارتها ومن ثم السيطرة عليها، حيث أنها تعمل على تعطيل معظم الطاقة النفسية والجسدية الناتجة عن الانفعال السلبي، حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات، ومنها -على سبيل المثال لا الحصر - دراسة شاپيرو (1982) Shapiro، ودراسة كابلان وآخرون (1993) Kaplan, et al.، ودراسة جولدنبيرج وآخرون (1994) Goldenberg, et al.، ودراسة كاباتزين وآخرون Kabat-Zinn, et al. (1998) - على أن التأمل الواعي الذي تحدته تمارين الاسترخاء لدى الفرد هو ما يعطيه الفرصة كي يفكر في انفعاله بشكل واع، وبالتالي يعمل ذلك على إقصاء الفرد عن فكرة الرضوخ لانفعالاته السلبية، حيث يبدأ الفرد بوضع العديد من البدائل التي يمكن أن تمكنه من أن يكيف أو يعدل حالته المزاجية ؛ ومن ثم يتم اختيار أنسبها، فعدم استرخاء الفرد أثناء حالاته الانفعالية السلبية تجعله عرضة للأحكام غير العقلانية، أو عرضة للانغماس في ملاحظة المظاهر السلبية والمؤلمة لانفعالاته، تلك المظاهر التي تنتج عن الاستثارة الأوتونومية Autonomic Arousal غير الواعية، وعن تصارع الأفكار وتوتر العضلات المتأهبة للفرار (أثناء الخوف) أو للمهاجمة (أثناء الغضب)، حيث أن الاسترخاء يعمل على تقليل حاجتنا للأوكسجين، والحد من زيادة حمض اللكتيك كنتيجة لتوتر العضلات، وكذلك التقليل من سرعة نبضات القلب، وبذلك تخف حدة النشاط الحيوى

الخاص بالجهاز العصبى السمبثاوى Sympathatic، وإعادة النظام إلى الدوائر العصبية الخاصة بتنظيم وتثبيط مثل هذه الأنشطة أى إعادة تنبيه الجهاز العصبى الباراسمبثاوى Para Sympathatic وهو ما يمكن أن نسميه فصل جهاز الإنذار العصبى أثناء الانفعال.

#### (5) تمرين BALM واستراتيجية ACHE للوعى بالانفعالات وإدارتها

تقترح ليندنفيلد (2000) Lindenfield هذه الاستراتيجية ليستخدمها الفرد فى تحديد درايته بانفعالاته ومن ثم الوعى بها، وذلك باستخدام تمرين BALM، ثم استخدام ذلك فى إدارة انفعالاته باتباع خطوات استراتيجية ACHE، وكلمة BALM هى كلمة تساعد الفرد على تذكر الحروف الأربعة التى تتكون منها هذه الكلمة، وهى الحروف الأولى لمجالات العمل الأربعة التى تقترح «ليندنفيلد» أن يقوم الفرد بالعمل عليها بخصوص كل شعور. وكذلك بأفضل ترتيب للتعامل معها. وهذه المجالات هى:

- 1- الفائدة Benefit : من المفيد أن يذكر الفرد نفسه فى البداية بالفوائد التى يتوقعها كنتيجة، وهذا يعد مصدرا لتحفيز الفرد على العمل.
- 2- التوجيه Attitude : العمل على تغيير الاعتقادات غير النافعة التى تم برمجتها فى العقل الباطن حول هذا الشعور.
- 3- أسلوب الحياة Lifestyle : اقتراحات لمراجعة أسلوب الحياة وإجراء تغييرات عليه حتى يكون أقل عرضة للتأثر بالانفعالات السيئة.
- 4- الإدارة Management : مساعدة الفرد على تحديد أى الاستراتيجيات المحددة يحتاج إليها جاهزة للاستخدام إذا شعر بالمتاعب مرة أخرى فيما يتعلق بهذا الشعور.

حينئذ يكون الفرد قد وصل لحالة من الوعى بانفعاله، ودرايته بما يتوجب عليه عمله إزاء هذا الانفعال ومن ثم يمكنه حينئذ أن يستخدم استراتيجية ACHE، وهى استراتيجية بسيطة يمكن استخدامها عندما يبدأ الفرد فى ملاحظة

أن مشاعره تتسبب في إيذائه أو في إيذاء شخص آخر . إن كلمة ACHE هي كلمة تتكون من الحروف الأولى لأربع كلمات تمثل مراحل هذه الاستراتيجية وبالتالي فهي تساعد الفرد على تذكر هذه المراحل . إن الفكرة التي تكمن خلف ذلك هي إعطاء الجزء المفكر من الجانب الانفعالي في المخ خطة عمل فورية حتى يستطيع السيطرة على المشاعر بشكل أسهل.

و يشير الحرف A في الاختصار إلى خطوة التقبل Accept للانفعال، والحرف C إلى خطوة التحكم فيه Control، والحرف H إلى خطوة التعامل Harness معه، والحرف E إلى الاستمتاع Enjoy.

# 6

الفصل السادس

## برنامج للتدريب على مهارات الميتاإنفعالية





## الفصل السادس

### برنامج للتدريب على مهارات الميَّاةإنفعالية

من الإطار النظري في الفصل السابق الذي إستطاع المؤلفان أن يكوناه عن أساليب التدريب وتعليم الميَّاةإنفعالية نورد مثلاً عملياً لتعليم الميَّاةإنفعالية للأطفال متمثلة في 18 جلسة ... لتكون توجيهاً للباحثين والمتخصصين والمعلمين في هذا المجال، ويتمثل هذا البرنامج في 18 جلسة كالآتي:

#### الجلسة الاولى

##### أهداف الجلسة

- 1- تعريف الطفل بمعنى بعض الانفعالات
- 2- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن انفعالاته وكيفية قراءة الانفعالات في وجوه الآخرين.
- 3- إكساب الطفل القدرة على تحديد المشاعر والأفكار والسلوكيات التي تعتريه أثناء انفعال ما.

##### أساليب التدريب:

- 1- اللعب الحر باستخدام الصور.
- 2- الحوار المساند.
- 3- النمذجة.

### مضمون الجلسة:

- يقوم المعلم بكتابة جملة بسيطة على السبورة مثلاً: «لقد نسيت حقيبتى» ثم يقرأ المعلم هذه الجملة عدة مرات فى كل مرة يكررها بنبرة مختلفة بحيث تعبر كل نبرة عن انفعال مختلف (كالغضب/ الخوف/ القلق/ الحزن... الخ).
- وبحيث ترسم على وجهه تعبيرات تدل على هذا الانفعال، وفى كل مرة يخرج المعلم صورة تمثل هذا الانفعال ويعرضها على الأطفال [هنا تم استعمال عارض شفافية (أوفرهيدبروجيكتور)] ثم يطلب من كل تلميذ أن يخرج ليقف أمام زملائه ويقلد هذا الانفعال برسم تعبيرات وجهية تدل عليه ويقول: أنا مثلاً ... غاضب/ حزين / ..... الخ.
- بعد ذلك يقوم المعلم بعمل بعض البطاقات عليها صور وجوه تعبر عن انفعالات مختلفة ثم توضع هذه البطاقات فى سلة ويطلب من كل طفل أن يخرج ويختار أحد هذه البطاقات ثم يبحث لها عن نصف مكمل ويذكر اسم الانفعال الذى تصفه ويطلب منه أن يقلده بتعبيرات وجهه وليكن من ضمن هذه الصور:



### الدعم الفردي:

- فى حالة وجود صعوبة لدى أحد الأطفال فى تقليد انفعال ما فإن المعلم يساعده على تذكر موقف من حياته يتعرض فيه لهذا الانفعال، ثم يقلد المعلم التعبيرات الوجهية - التى تمثل هذا الانفعال - أمام الطفل ويطلب منه أن يقلده وينظر إلى مرآة حتى يقيم نفسه فى ذلك، وفى بعض الحالات يقوم المعلم برسم التعبيرات الوجهية على وجه الطفل بيده (مثلاً فى حالة الغضب يرفع المعلم أنف الطفل بيده ويخفض حاجبيه، أو مثلاً يضع قلماً بين شفتيه،

أو أن وفرج شففة لأعلى بفعله ففطق كلمة ما أو مقطف مثل (شفف).  
وبذلك تم تعريف الأطفال بمعظم الانفعالات وكفففة التعبير عنها أو  
قراءتها فف فعبفراء ووجه الآخرين، وهذا ففعد خطوة أولفة وهامة لتدرفبهم  
بعد ذلك على الوعى بهذه الانفعالات وإدارتها.  
فعطى المعلم لكل طالب بطاقة على الشكل الموضح أسفله - ففطلب من  
كل واحد منهم أن فذكر بعض المواقف التى شعر ففها بانفعال معين بدرجة  
شدفدة وأن فوضح الأحاسفس التى شعر بها فف ففسده والأفكار التى شغلت  
عقله؟ والسلوكفاء التى صدرت منه أثناء هذا الموقف.

م	الفوم	الموقف	الأحاسفس	الأفكار	السلوكفاء
1					
2					
3					
4					
5					
6					

وقد اعتبر هذا النشاط كواجب منزلى ففم فقففمه فف الفلسة التالية  
ومناقشة ما تم ففوفنه فف هذه البطاقة بشكل عام مع الأطفال.

### الفلسة الفاففة

#### أهاف الفلسة

- 1- ففمفة الوعى المفكانفعالى بمشاعر الآخرين
- 2- ففوفر شعور باحترام المشاعر الفاففة ومشاعر الآخرين.



### 3- تنمية مهارات التعاطف.

أساليب التدريب:

1- الحوار المباشر عن الانفعالات.

2- أسلوب الحوار المساند.

3- اللعب وقراءة القصص.

مضمون الجلسة:

- يجلس المعلم مع الأطفال في ركن مناسب وفي وضع مريح بالفصل ويعرض عليهم موضع قصة « قطار منى » كالاتى:

كانت «منى» تستمتع بصباح سعيد فى حجرة اللعب. وقد قامت فى البداية برسم صورة، ثم قرأت قصة . والآن تلعب بالقطار.

وقد كان القطار أجمل قطار رآته « منى » فى حياتها، وقد كان لونه أحمرأ وبه عجلات لونها أزرق، وكان القطار يحرك وراءه عربة لونها أصفر، وكانت «منى» تجر القطار برفق عبر الممر الخاص به بواسطة خيط رفيع.

كان القطار فى طريقه إلى شاطئ البحر، وكان على متنه كثير من الدمى التى تعتبرهم «منى» أصدقاء. وكان الجميع ذاهبين إلى شاطئ البحر لقضاء أجازة . وكانت «منى» تتظاهر بقيامها بدور سائق محرك القطار، وكانت تغنى أغنية سعيدة وتقول «لا»، «لى، لا، لى، لا، ها نحن ذاهبون لشاطئ البحر...

وكانت «منى» منغمسة فى الغناء وقيادة القطار ومراقبة الأصدقاء على متنه، لدرجة أنها لم تسمع «أحمد» وهو يأتى خلفها.

و قبل أن تفكر « منى » فيما كان يحدث، اندفع «أحمد» بأسلوب غير لائق أمامها، وأزاحها عن الطريق. وقبل أن تنطق «منى» بكلمة، قفز «أحمد» فى الهواء بأقدامه الأربع الضخمة واصطدم مباشرة بالقطار وهو يسير على الممر. وانكسر الممر، وتناثرت قطعه هنا وهناك على أنحاء الأرض . وطار المحرك الأحمر للقطار

بعجلاته الزرقاء فى الهواء واصطدم بالأرض ثانية، وتحطمت العربة الصفراء الصغيرة وبها جميع الدمى والأصدقاء المسكينة البائسة - إلى قطع كثيرة.

و نظرت «منى» فى دهشة قائلة «ما هذا الذى حدث؟»...

ثم يسألهم المعلم عن رأيهم فيما يجرى فيها . ويمضى المعلم بعض الوقت فى متابعة أفكار الأطفال، ويعرض عليهم أو يؤكد على أية كلمات لها علاقة بالأحاسيس مثل «غضبان»، «حزين»، «متكدر»، أو «مرعوب».

ثم يقرأ المعلم القصة على الأطفال. ويشارك المعلم والأطفال «منى» فى شعورها بالدهشة نتيجة لما حدث لقطارها . ويسأل الأطفال هل «أحمد» يقصد ما فعله بالقطار؟ وكيف شعرت «منى» تجاه ما فعله «أحمد»؟ وماذا يتوقع الأطفال أن يحدث بعد ذلك؟ ثم يسألهم المعلم بعض الأسئلة مثل:

هل هذه تعتبر حادثة؟ إذا كان «أحمد» قد فعل ذلك مصادفة، هل لا توجد هناك مشكلة؟

لماذا تعتقدون أن «أحمد» فعل ذلك متعمداً؟ ماذا سيقول المعلم؟

كيف يساعد المعلم على تصحيح مسار الأمور؟ هل ترون أن «أحمد» و«منى» بإمكانهما الاشتراك فى القطار؟ ماذا سيكون إحساس «منى» و«أحمد» والمعلم بعد ذلك؟

وبعد ذلك، يتفق المعلم مع الأطفال فى نهاية هذه القصة. ويتحدث المعلم عن فكرة التشارك ويسأل الأطفال عن أمثلة يمكن استخدامها لتنفيذ هذا التشارك فى القطار بين «منى» و«أحمد» ويسأل المعلم الأطفال عن قواعد هذه المشاركة، وهل بإمكانهم البحث عن قاعدة جيدة تضمن عدم تفضيل شخص عن آخر، وأن يشعر الجميع بالسعادة.

الدعم الفردي:

يقوم المعلم بمتابعة القصة فيما بعد خلال جلسة تالية، ويربطها بأية أحداث

تدل على سلوك عدواني أو عنيف من جانب الشخصيات، ويتحدث المعلم مرة أخرى عن الأحاسيس.

### الجلسة الثالثة

#### أهداف الجلسة

- 1- تنمية الوعي الميتا انفعالي
- 2- تنمية القدرة على الربط بين المشاعر والكلمات التي تعبر عنها.
- 3- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات.

#### أساليب التدريب:

- 1- اللعب التخيلي باستخدام بطاقات عليها صور لوجوه تعبر عن انفعالات مختلفة.
- 2- التمثيل ولعب الدور.

#### مضمون الجلسة:

يجلس المعلم في دائرة مع الأطفال ويعرض عليهم مجموعة من الصور - صورة لوجه سعيد، ثم يلقي سؤالاً: من يستطيع أن يجعل وجهه سعيداً كهذا؟ ثم يختار المعلم أحد الأطفال «أحمد»: يبدو أن وجهك فعلاً سعيداً! هل تستطيعون كلكم أن تجعلوا وجوهكم سعيدة مثل أحمد؟ يقوم المعلم بسؤال الأطفال عما يجعلهم سعداء، وعما يستمتعون بفعله عندما يكونون سعداء.. مع تكرار ذلك مع تعبيرات وجهية أخرى.

يتم متابعة النشاط بأن يهمس المعلم لأحد الأطفال بأن يجعل وجهه يبدو حزيناً ثم يطلب من الأطفال أن يخبروه بنوع الانفعال الذي صنعه الطفل ثم يطلب منهم أن يقلدوه وأن يختاروا صورة مشابهة لذلك من مجموعة الصور.. ويكرر ذلك مع انفعالات أخرى.

وجد ان بعض الأطفال لم يستطيعوا فهم بعض الأسئلة مما جعل المعلم يتقبل أفكارهم عن الانفعالات حيث ساعدهم على التعرف على تعبيرات الوجوه بالنظر إلى الملامح، ثم يقول مثلاً: «انظر... إنها تبتسم، لذا لابد أنها سعيدة»

#### الجلسة الرابعة

##### أهداف الجلسة

- 1- تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات والوعي بها.
- 2- تطوير إمكانية استخدام الموسيقى كأحد وسائل التسرية والمداواة الميثلانفعالية.

##### أساليب التدريب:

- 1- اللعب التخيلي باستخدام آلة موسيقية (البيانوا).
- 2- الحوار المباشر عند الانفعالات وما تعبر عنه.
- 3- الحوار المساند.
- 4- النمذجة.

##### مضمون الجلسة:

يطلب المعلم من الأطفال أن ينضموا إليه في ساحة مفتوحة من المدرسة ثم يقوم بعزف قطعة موسيقية على البيانو ثم يسأل الأطفال عن شعورهم بعد سماع الموسيقى «هل أنتم تشعرون بالحزن أم بالسعادة؟» ثم يقوم بعزف عفيف بحركات غاضبة ويقول لهم الآن أنا غاضب ... فهل أنتم كذلك ؟ ثم يقوم بعزف مقطوعة موسيقية هادئة ويقول الآن قد استرحت ثم يعبر عن ذلك بتعبيرات وجهه وبحركات جسمه.. يدرّب المعلم الأطفال على أن يلائموا بين تعبيرات وجوههم وحركات أجسامهم أثناء قطع موسيقية أخرى تعبر مثلاً عن الحماسة والفرح... وغيرها.

ويمكن للمعلم أن يستخدم مجموعة صور لتعبيرات وجهية عن انفعالات مختلفة ويوفق بينها وبين الموسيقى.



وبذلك يكون المعلم قد قدم نموذجاً لاستخدام الموسيقى فى تهدئة نفسه أى كأسلوب للمداواة الميتا انفعالية.

### الجلسة الخامسة

#### أهداف الجلسة

1- تطوير عمليات التأمل الإبداعى لىستخدمها الطفل بعد ذل فى إدارة انفعالاته.

2- إثارة عملية التفكير الجانبى المتفائل.

#### أساليب التدريب:

1- البرمجة اللغوية العصبية.

2- التخيل ذهنى المصور.

#### مضمون الجلسة:

فى هذه الجلسة تم تدريب الأطفال على تمرينين هامين ثبت علمياً\* أنهما يعملان على إثارة ما يسمى بالتأمل الإبداعى المبني على التكامل بين جانبى المخ وهو ما يشيع جوا من التفاؤل وتفريغ الانفعال.

#### التمرين الأول: العلامة الكسولة

تم تدريب كل طفل بمفرده على أن يرسم العلامة (8) بشكل أفقى فى الهواء ويبطء وأن تعزز ذلك مع بعضهم فىكون على ورقة وذلك بكل يد على حدة ولثمان مرات ثم باستخدام كلتا اليدين معا ثلاث مرات وسؤال كل طفل بعدها عما يشعر به وخاصة من يعرف عنهم بالغضب السريع حيث قام المعلم بتعريضهم لموقف يثير غضبهم، مثلاً بحجة أنهم لا يستطيعون رسم العلامة بشكل

جفء ثم بعء مطالبفهم بأءاء الفمرفن السابق ففم سؤلهم عن ما فشفرون به وبالفعل قرر هؤلاء الشفور بالراحة.

الفمرفن الفافى: الزحف:

الففر ففطفء لمءة خمس ءقائق ءاآل فناء المءرسة؁ فآف فلمس الففل ركبة كل ساق بالءراع المقابلة ثم فقوم برفعها وءلك على الفوالى ثم فءرفب كل ففل فمفرءه أولا على هءا الفمرفن ثم بعء ءلك فكون أءاء الفمرفن جماعفا.

### الجلسة السادسة

#### أءاف الجلسة

- 1- ففمفة الفءرة على الففر عن الففعالات
- 2- الفءرفب على اسفءءام أسلوب الاسفرخاء كأء أسالف الفهءة الففسفة لإءارة الغضب.
- 3- فطوفر الشفور بالفقة الففعالفة عنء الءفء عن المشاعر مع شآص آفر.

#### أسالف الفءرفب:

- 1- اسفراففة الفعبئة العقلفة.
- 2- فمارفن الاسفرخاء بالاستعانة بوسائء فطنفة؁ وشراطف لبعض المغانف والموسققف الهاءة.
- 3- الآوار المسائء.

#### مضمون الجلسة:

فءء المعلم «منطقة هاءة» بالفصل وفضع بها مسائء للآلوس؁ وفوفر ففها مصءرا للضوء والموسققف؁ ولفففء النشاط على أمثل صورة؁ فآف أن فكون المساحة المآصصة له ءاآل نطاق المنطقة المآصصة للعب ولفس فف معزل عنها.

ويجب تخصيص مساعد أساسي لكل طفل، له اسمه ويمكن للطفل التألف معه على مدار عدد من جلسات النشاط. كما ينبغي أن يتواجد المساعد الأساسي المخصص للطفل من ذوي الاضطرابات الانفعالية بجانب هذا الطفل لتقديم يد المساعدة له.

و يصطحب المعلم الطفل الذي تبدو عليه مشاعر الضيق أو الغضب إلى المنطقة الهادئة . ويجب أن يتجنب المعلم التواصل بالعين مع الطفل وألا يتحدث معه وهو يصطحبه برفق ويجلسه على المسند. ويظل المعلم بجوار الطفل حتى يهدأ. ويعود المعلم بالطفل إلى حيث كان إذا ما هدا، ثم يبدأ في التحدث معه، ثم يوجه المعلم للطفل الأسئلة التالية:

- ما المشكلة؟
- ماذا حدث؟
- أرى أنك تشعر بالحزن / بالضيق اليوم.
- هل يمكننا الحديث عن السبب لإيجاد حل لذلك.
- كيف يمكننا أن نعتذر؟
- هلا أساعدك؟

الدعم الفردي:

قد يشعر بعض الأطفال بالخوف الشديد عقب مرورهم بنوبة غضب عنيفة . ويجب على المعلم بمجرد أن يهدأ الطفل أن يعطيه مزيدا من الانتباه والطمأنينة والراحة. ويساعدهم المعلم على تصحيح مسار الأمور إذا ما حدث عراك بين طفل وآخر، وذلك من خلال تذكيرهم بالقواعد اللازمة للعب بهدوء وثبات والاستماع لما يجب عليهم قوله.

وإذا وجد المعلم طفلا يبكي دون سبب أو يتظاهر بالبكاء، يعرض عليه المعلم زجاجة صغيرة ثمينة يجمع فيها دموعه ليربها لوالدته.

والفكرة وراء عدم محاولة المعلم، الحديث مع الطفل أو مناقشته عندما

يكون في غاية الضيق أن الطفل هنا يحتاج إلى الهدوء قبل أن يتمكن من فهم ما سيقوله المعلم له والتفاعل معه.

ثم يعطى الطفل شهادة تقدير - لتعلمه التحكم في غضبه - تحتوى على ما يلى:

شهادة تقدير

شعر..... اليوم بالغضب الشديد،

ولكنه استطاع أن يتعلم أسلوب يهدئ به نفسه بشكل جيد،

ولحن لشعر بالفخر الشديد تجاهه حيث ذهب إلى المكان المخصص

للجلوس بهدوء والشعور بالتحسن، وفيما يلى مجموعة من الأشياء التى

ساعدته على الهدوء والراحة:

- الموسيقى المحبة: .....

- قراءة قصة: .....

- الرائحة المفضلة: .....

- الزميل/الصديق المحب: .....



وبعد هدوئه واستقراره استطعنا أن نتحدث عن الأخطاء والسلبيات التي حدثت. وهنا يسلم الطفل هذه الشهادة إلى ولي أمره أو القائم على رعايته مما يمكنهم من تطبيق هذه الأفكار في المنزل فيتدعم التدريب.

## الجلسة السابعة

### أهداف الجلسة

- 1- تنمية سبل التواصل الانفعالي مع الآخرين بكفاءة
- 2- تنمية الوعي الميتا انفعالي بانفعالات الآخرين والقدرة على استخدامه في إدارة الانفعالات.

### أساليب التدريب:

- 1- اللعب التخيلي بالدمى القفازية.
- 2- الحوار المساند.

### مضمون الجلسة:

يفكر المعلم في أمثلة لأشياء ضارة سبق له سماعها من الأطفال وهم يتناقلونها بينهم (دون الإشارة إلى أطفالهم بعينهم أو مواقف معينة، وتجنب تكرار الكلمات المستخدمة للحلف). ويجلس المعلم مع الأطفال ويترك كل واحد منهم يختار عروسة له. ويساعد المعلم الأطفال على تكوين صداقات، من خلال «عرائسهم» و«اللعب» بأسلوب يبعث على السعادة. ويرى المعلم هل بإمكان الأطفال إدراك ما تفعله العرائس لإسعاد بعضها البعض. ثم يمسك المعلم بعروسته ويوجهها تجاه العرائس الأخرى وهو يقول «أنا أكرهكم جميعاً ! أنا أعتقد أنكم كلكم مريعين وأن رائحتكم كريهة! » هذا كله على لسان العروسة (ويمكن استخدام مثال حقيقي) ثم يرى المعلم ما تشعر به العرائس الأخرى الآن، ويسأل الأطفال «هل ما قالته عروستي يعتبر شيئاً جيداً؟ » و«هل تود عرائسكم أن تلعب مع عروستي الآن؟». ويجمع المعلم من الأطفال أفكاراً لحل هذه المسألة بأسلوب ودي.

و ففءءء المعلم مع الأطفال عن الأشياء اللطففة الفف فمكن ذكرها وعن الأشياء الفف فضافق الأفرفن ففابع المعلم أءاء النفاط من فلال الفاء على أطفال بففرءهم ففنما فسمعهم فقولون كلماء لطففة لبعضهم البعض.

الءعم الفرءى:

فساعء المعلم الأطفال عند الاعفءار عن سلوك فر لائق. ففساعءهم فى البءء عن كلماء لطففة فمكنهم اسفءءامها بءلا من أفرى فر لائقة، ففءءء المعلم عن شعور الأطفال الأفرفن ففاه السلوكفاء.

وإذا وءء المعلم طفلا فعفءاء على السب، ففءاهل ذلك قءر المسفءاع وفعءح الأطفال الءفن ففءءئون بصورة لائقة . وإذا كان الأطفال الأفرفن لءفهم رءوء أفعال ففاه سلوك الطفل، فمضى المعلم بعض الوقت فى الفءءء مع هذا الطفل على انفراد ففشرح له الفعبفاء الممكن اسفءعمالها فى مءموعة النفاط والفعبفاء فر المناسبة. كما فوضء للأطفال معنى «السب» ففساعء المعلم الطفل على ففءاء فعبفاء بءفلة للفعبفر عن أنفسهم . ففشئ المعلم على الأطفال ففنما لا فسبون كفرا.

الءلسة الفامنة

أءاء الفلسة

فنففة قءرة الأطفال على اسفءءام فمرفن ضبط إققاع الفنفس للففخلص من الإفارة الجسمفة الزاءة أفاء مءاولفهم للفسطرة على انفعاءاء الفوف والغضب والفوفر.

أساءفب الففرفف:

1- فمارفن الفنفس والاسفرءاء.

2- الفوار المساءء.

## مضمون الجلسة:

تبدأ الجلسة بعبارة استفسارية ألقاها المعلم كالآتي:

- «عند الشعور بالخوف أو الغضب ووجد أحدكم أنه يتنفس بسرعة وشعر أنه يختنق، فهل يمكنه أن يعيد تنفسه مرة أخرى إلى الوضع الطبيعي؟

- إذا كنتم لا تستطيعون أداء ذلك فإن الوقت قد حان للتدريب على تمرين ضبط إيقاع التنفس، حيث تم إلقاء التعليمات كالآتي:

♦ لأداء هذا التمرين اجلس مستريحا فى مقعد واخلع حذاءك ونظارتك أو تمدد على سجادة لينة على الأرض (تم توفير سجادة كبيرة فى أرضية الحديقة معدة خصيصا لهذا التمرين).

♦ اجعل جسمك كله مسترخيا - تنفس بعمق من خلال أنفك قدر إمكانك من الهواء دون أى تعرض للإجهاد، وبعد ذلك أخرج الزفير ببطء شديد لتسمح بمرور تيار صغير من الهواء عبر شفتيك.

♦ عندما تعتقد أنك قد أخرجت هواء الزفير بأكمله اعتصر قليلا من الهواء من رئتيك وكرر هذا عدة مرات.

♦ افرد بطنك عندما تأخذ شهيقا، وعندما تخرج الزفير اشفط بطنك وأوقف تنفسك حتى العد إلى ثلاثة وبعد ذلك أخرج الزفير ببطء.

♦ تنفس شهيقا وعد إلى أربعة، ثم أخرج تنفسك بالعد إلى أربعة بعد ذلك أخرج زفيرا ثم عد مرة أخرى إلى أربعة، قم بأداء هذا التمرين أربع مرات ثم استرح.

♦ أعد تمرين التنفس بهذا التتابع ولكن عد حتى ستة، وهذا يعنى أن تبطئ من تنفسك أكثر لتتمكن من فرد بطنك للعد حتى العدد ستة.

♦ اتبع نفس الأسلوب كما فى الخطوة السريعة السابقة، قم بأداء التمرين حتى العدد ستة أربع مرات ثم استرح.

♦ وسع الدائرة إلى العد حتى ثمانية بعد اتباع نفس الخطوات وقم بها أربع مرات.

## الجلسة التاسعة

### أهداف الجلسة

تنمية قدرة الأطفال على استخدام أسلوب «تراجع السلحفاة» - كأحد استراتيجيات الإدارة الميكانافعالفة- لضبط انفعال الغضب والسيطرة عليه.

### أساليب التدريب:

- 1- اللعب التخيلي.
- 2- التخيل الذهني الموجه.
- 3- النمذجة.

### مضمون الجلسة:

- قام المعلم بمقابلة باقى المعلمين وسألهم عن أكثر الأطفال تعرضا للغضب وإثارة الشغب والعنف داخل المدرسة وذلك فى حدود أطفال العينة فقط.

- تم عرض اسطوانة كمبيوتر مليزرة تعرض حركة السلحفاة وهى تخرج وتدخل رأسها إلى قوقعتها. وذلك حتى يتمكن الأطفال من تقليد هذه الحركة أثناء التمرين.

- تم إلقاء تعليمات التدريب كالآتى:

- 1- تصور نفسك فى موقف اثار غضبك، وأنت تتشاجر مع زميل لك .
- 2- تخيل نفسك كسلحفاة تنسحب لتدخل قوقعتها.
- 3- اجعل ذراعيك يستقران بجانبك.
- 4- ضم قدميك
- 5- إجعل ذقنك تنحني ببطء حتى تقترب من رقبتك.
- 6- كرر الخطوة السابقة وأنت تقوم بالعد حتى الرقم عشرة مع التنفس بعمق فى كل مرة مع ذكر كل رقم بصوت عال.



7- كرر التمرين السابق ثلاث مرات يوميا حتى آخر الأسبوع واستخدمه في كل مرة تتعرض للغضب أو عندما تجد نفسك مدفوعا لأن تضرب زميل لك. وبالرغم من أن هذا التمرين يتميز بالدعابة بالنسبة لطفل صغير، إلا أنه يعد تكتيكا نفسيا في شكل حيلة، فعندما يضم الطفل الذراعين والقدمين لبعضهما البعض فإنه لا يستطيع أن يضرب زميله أو يرفسه، وعندما يقوم بالعد حتى الرقم عشرة ويرفع صوته بكل رقم فإنه ينشط مخه بتأمل لمثير آخر يشتت انتباهه عن الأفكار التي تثير غضبه وبالتالي يقل إفراز الكاتيكولامينات Catecholamines وبالتالي تقل إثارته وهياجه، وعندما يقوم بشئ رقبته لتقرب من صدره فإن ذلك يحول دون رؤية من كان يريد العراك معه وبالتالي يقل اندفاعه ليضرب زميله، وبالفعل عندما تم متابعة هؤلاء الأطفال في مرات لاحقة وبسؤال باقي المعلمين، وجد أن معدل مرات تشاجرهم مع زملائهم وبخاصة في الملعب قد قل بدرجة شديدة.

## الجلسة العاشرة

### أهداف الجلسة

تنمية قدرة الطفل على التخيل الذهني الإبداعي، بحيث يمكنهم استخدام هذه المهارة في اتباع التعليمات التي تلقى عليهم أثناء جلسات التدريب على تمارين الاسترخاء والتنفس والتحصيل الذهني الموجه كأساليب لإدارة انفعالاتهم.

### أساليب التدريب:

1- اللعب بالألوان والصور.

2- الحوار المساند.

### مضمون الجلسة:

في هذه الجلسة قام المعلم بعرض عدة صور تشتمل على تفاصيل عديدة

والوان متنوعة وخدع بصرية على الأطفال ثم طلب منهم بعد كل عرض لكل صورة أن يغمض كل واحد منهم عينه محاولاً أن يرى الصورة ذاتها بذهنه وأن يحاول تذكر أكبر قدر من تفاصيلها على قدر الاستطاعة.

أيضاً قام المعلم بتغطية عين كل طفل بعصابة، وجعله يشم رائحة بعض المواد الغذائية وبعض العطور، والخضروات والفواكه التي يحضرها معه المعلم، ثم يطلب منه أن يرسم صورة تشتمل على كل شيء شم رائحته.

أيضاً طلب من كل طفل أن يتذكر حادثة سعيدة أو مؤلمة من ماضيه ثم طلب منه أن يغمض عينيه وأن يصف الموقف الذي حدث بأكبر قدر ممكن من التفاصيل، أو أن يرسم عناصر الموقف إن أمكن له الرسم وقد قام المعلم بتقديم الدعم الفردي للأطفال الذين صعب عليهم اتباع التعليمات .

### الجلسة الحادية عشر

#### أهداف الجلسة

تنمية قدرة الطفل على استخدام تمرين رأس السلحفاة\* لتفريغ التوتر العقلي والتخلص من الأفكار السلبية التي تدعم الانفعالات السلبية.

#### أساليب التدريب:

- 1- اللعب التخيلي.
- 2- البرمجة اللغوية العصبية باستخدام أسلوب التخيل الذهني الموجه.
- 3- النمذجة.

#### مضمون الجلسة:

تم تدريب الأطفال على هذا التمرين ليستخدموه بعد ذلك كاستراتيجية

\* . Levition (2001: 355)

لإدارة الميتا انفعالية لانفعالاتهم، حيث قام المعلم بنمذجة الأداء أولا أمام الأطفال، ثم بعد ذلك طالبهم باتباع التعليمات التي أعطيت بصورة بسيطة وتحليل أجزاء كل حركة لأوامر قصيرة حتى يسهل على هذه الفئة من الأطفال اتباعها، كما تم استخدام اللغة العامية في إلقاء التعليمات، وقد قام المعلم بتقديم الدعم للأطفال الذين لا يستطيعون تنفيذ التعليمات وذلك بأن يمسك بجزء الجسم المطلوب أن يحركه الطفل (الرأس مثلا) ثم يحركه كما يفترض أن يفعل أثناء التمرين.

وفي بداية التمرين تم إشعال نار ببعض قطع الورق ليتعرف الأطفال بصورة محسوسة على معنى الدخان الأبيض الساخن الذي يتج عن النار، كما تم عرض صورة لسماء صافية زرقاء تغطي مساحة لقطعة من الأرض يكسوها العشب الأخضر والزهر ليستخدمها الأطفال بعد ذلك في عمل تصوراتهم الذهنية.

وبدا التمرين كالآتي:

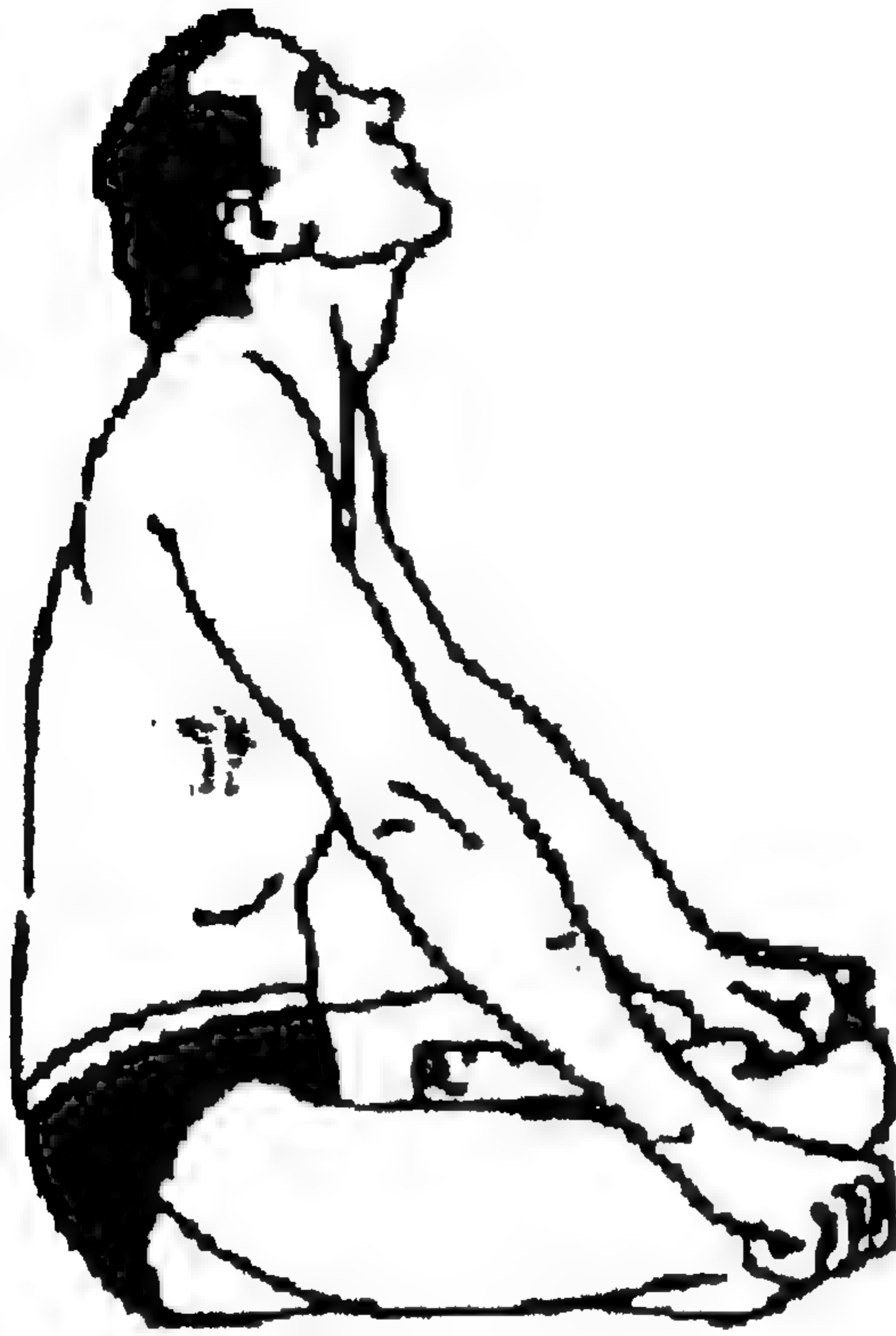
- طلب المعلم من الأطفال أن يجلس كل واحد منهم في وضع القرفصاء - كما بالصور المبينة - بحيث تكون الركبتين قريبتين وتلمسان الأرض، إلا أنه سمح لبعض الأطفال أداء التمرين بالجلوس على كرسي مع فرد القدمان بحيث يكونان بعيدين عن بعضهما بحوالي 12 بوصة حتى يعانى هؤلاء من بعض مشاكل الظهر والعمود الفقري.

- تم التأكد من أن ظهر كل طفل مستقيما وليس مشدودا بشدة، وطلب من كل طفل وضع يديه على ركبتيه برفق مع تثبيت إصبع الإبهام بإحكام في منتصف أصابع كل يد كما بالشكل - وللتسهيل قام المعلم بنمذجة هذه الخطوات، كما عرضت الصور على الأطفال ليقلدوها، ثم تم إلقاء تعليمات التمرين كالآتي:

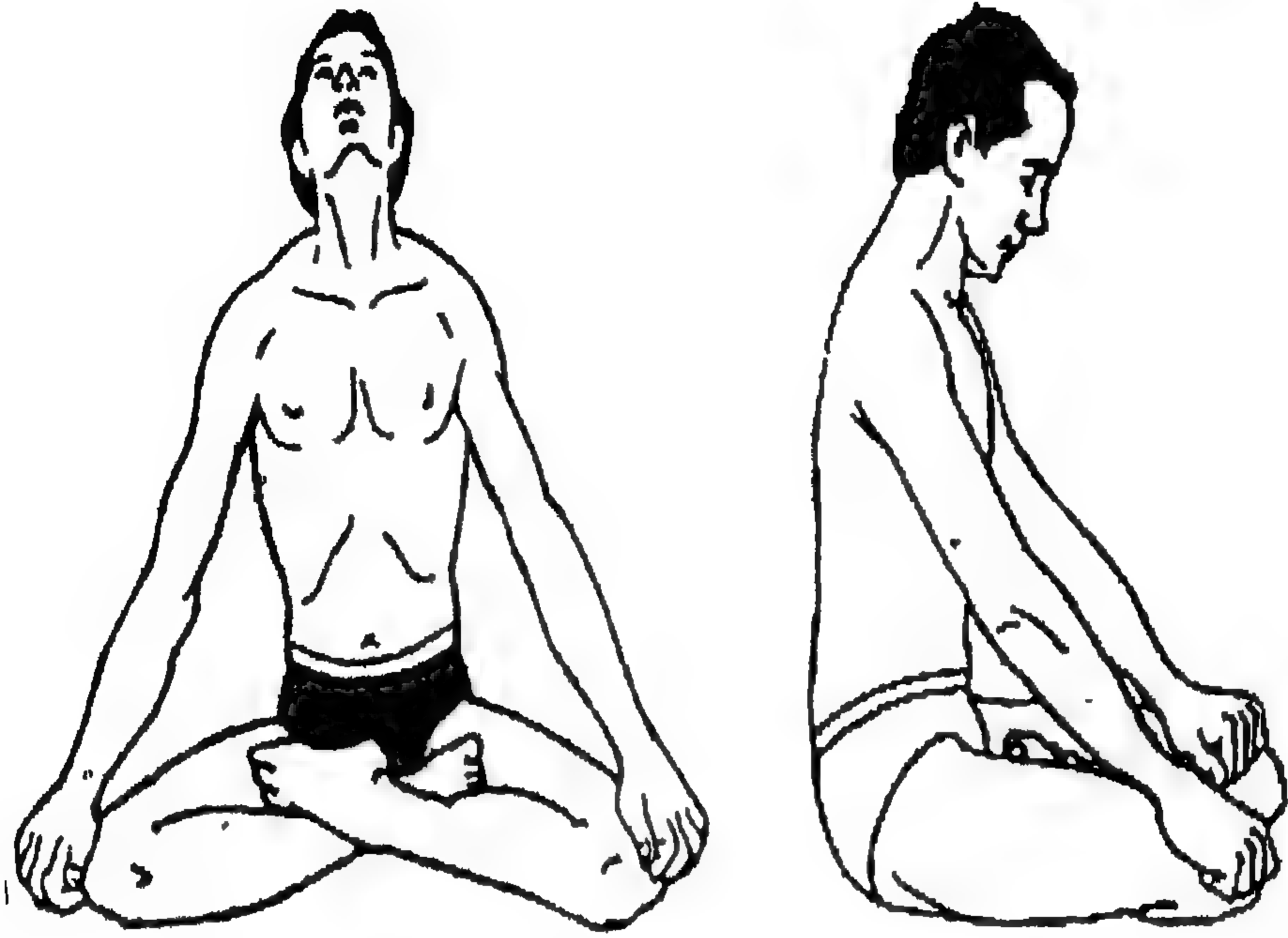


- يمكنك أن تغلق عينيك أو أن تنظر أمامك في ضوء خافت.
  - ركز كل انتباهك على حركاتك، ولا تفكر في شيء آخر، وأبق كل أصابعك مشتبكة حول إصبعي الإبهام، وهذا يبقى كل عوامل الذكاء داخل جسدك ويعمل على انتشارها.
  - حرك ذقنك ببطء إلى أسفل باتجاه صدرك بينما تمدد رأسك لأعلى.
  - أرخ كتفيك إلى أسفل، وقم باستنشاق الهواء بينما تمدد رأسك لأعلى.
- كما بالصورة التالية.





- والآن اعكس هذه الحركة. حرك مؤخرة رأسك لأسفل باتجاه كتفيك وبالتالى ترفع ذقنك وتمد حلقك وكتفيك.
- وبينما تخفض رأسك وترفع ذقنك لأعلى قم بعمل الزفير دون شهيق أو قيام بحركة قوية
- كما هو مبين بالصورتين التاليتين:
- قم بممارسة تمرين رأس السلحفاة هذا 12 مرة.



بعد ممارسة التمرين تم سؤال الأطفال عما يشعرون به بعد هذه الحركات حيث قرر معظمهم بأنه يشعر بأن الإرهاق والضغط على رقبته قد قل إلى حد ما ثم تم متابعة إلقاء التعليمات كالآتي:

- الآن حرك رأسك في وضع السلحفاة الثاني ، ورأسك إلى الخلف وذقنك إلى أعلى.
- خذ شهيقا ببطء وبدون شد واحكم برفق عضلات الشرج أثناء قيامك بهذا التمرين، وهذا يطلق عليه «باندها» في اليوجا الكلاسيكية وهي تعنى الإغلاق، وهي طريقة للاحتفاظ بكل الطاقة وعوامل الذكاء داخل جهازك وهو يقوى فائدة هذا التمرين.
- و أنت تقوم بالشهيق تخيل أن النفس مثل بخار الغليان أو غمامة حريق أو دخان أبيض يرتفع ببطء من بطنك خلال الأعضاء الداخلية والقفص الصدري حتى يصل إلى رأسك.
- تخيل هذه النار تملأ رأسك بالدخان الأبيض، وتخيل أنك لا تستطيع أن ترى أى شيء.

- و عندما تنتهى من الاستنشاق البطيء، أعد رأسك ورقبتك إلى وضع الاستقامة برفق حتى تبدو مستقيما مرة أخرى.
- قم بإخراج كل الدخان الأبيض من رأسك وجسدك كما لو كنت تنينا ينفث نارا ولكن بحركة بطيئة.
- تخيل رأسك فارغة، وتصور أن هذا الدخان الأبيض الذى تخرجه يحمل معه كل توترك والأفكار السلبية والقلق والعادات السيئة والميل إلى الغضب أو الاضطرابات والحيرة.
- وتخيل أيضا أنه بينما تخلص رأسك من هذه الشوائب، فإن ما يحتل مكانها عبارة عن سماء زرقاء صافية مشرقة لا يوجد بها أى شىء سوى صفائها، وأنها تغطى قطعة أرض يكسوها العشب الأخضر.
- تخيل أن اللون الأزرق فى رأسك يساعد على تنظيف عقلك.
- كرر تمرين التنفس ست مرات أخرى، ومعنى آخر ست دورات شهيق / زفير أخرى.

وبعد ذلك سأل المعلم كل طفل عما يشعر به، حيث قرر معظمهم الشعور بالراحة والهدوء والتخلص من التوتر، فأخبرهم المعلم أن هذه طريقة ينبغى ممارسة التدريب عليها للتخلص من التوتر.

## الجلسة الثانية عشر

### أهداف الجلسة

- 1- تنمية الوعي الميتا انفعالي.
- 2- إكساب الطفل القدرة على الإدارة الميتا انفعالية لانفجارات الغضب التى يتسم بها.

### أساليب التدريب:

- 1- التهدة الذاتية باستخدام تكنيك الشريط اللاصق.

2- الحوار المساند.

3- التعبئة العقلية.

4- التخيل العقلي الموجه.

مضمون الجلسة:

دخل المعلم حجرة الفصل ليجد أحد الأطفال (على) غاضبا بشدة من زميله (محمود) الذي يحبه أكثر من باقي الأطفال، حيث عرف عن (على) أنه دائما ما يغضب من أى طفل آخر حينما يحاول لمس حاجياته أو لعبه، إلا أنه فى هذا اليوم حدث أن كسر محمود أحد سيارات اللعب التى تخص (على) عندما كان يتجول فى الغرفة، وعندما غضب (على) من صديقه وبدأ يسب ويتمتم بغضب إلى أن كاد يضرب (محمود).

وهنا استغل المعلم الموقف عندما دخل ودار الحوار الآتى :

- المعلم: على.. إن مشكلتك مع الغضب أنه عندما تبدأ بالسب واللعن والركل فإنك لا تستطيع أن توقف نفسك عن ذلك، ولذا فإن معظم زملائك فى الفصل يتجنبونك، ولا يحبونك، وهذا يحرملك مشاركتهم ألعاب كثيرة تحبها مثل كرة القدم والسلة!.. أتحب أن يفعل ذلك (محمود) هو الآخر وتبقى وحيدا ولا تشاركه فى الدمى والألعاب الجميلة التى اشتراها له والده؟

- على: يومئ برأسه : لا .. وينظر إلى أسفل بأسى وقد بان عليه الندم .

- المعلم: الآن وبعد أن عرفت أن هذا الغضب يمثل مشكلة لديك يمكننا أن نقوم - فى الأسابيع القليلة القادمة - ببعض الأشياء التى ستساعدك على السيطرة على غضبك بعض الشيء، وسأطلب منك أمرا صعبا لكنى أعلم أنك شجاع جدا.

- على: يجلس منتصبا على نحو أكثر استقامة وهو مهتم أن يسمع الأمر.

- المعلم: تحتاج أن تعد نفسك وزملائك فى الفصل - منذ اليوم - بأنك من الآن فصاعدا لن ترفع صوتك أبدا لأى سبب، وتخيل معى أنك وضعت شريط من

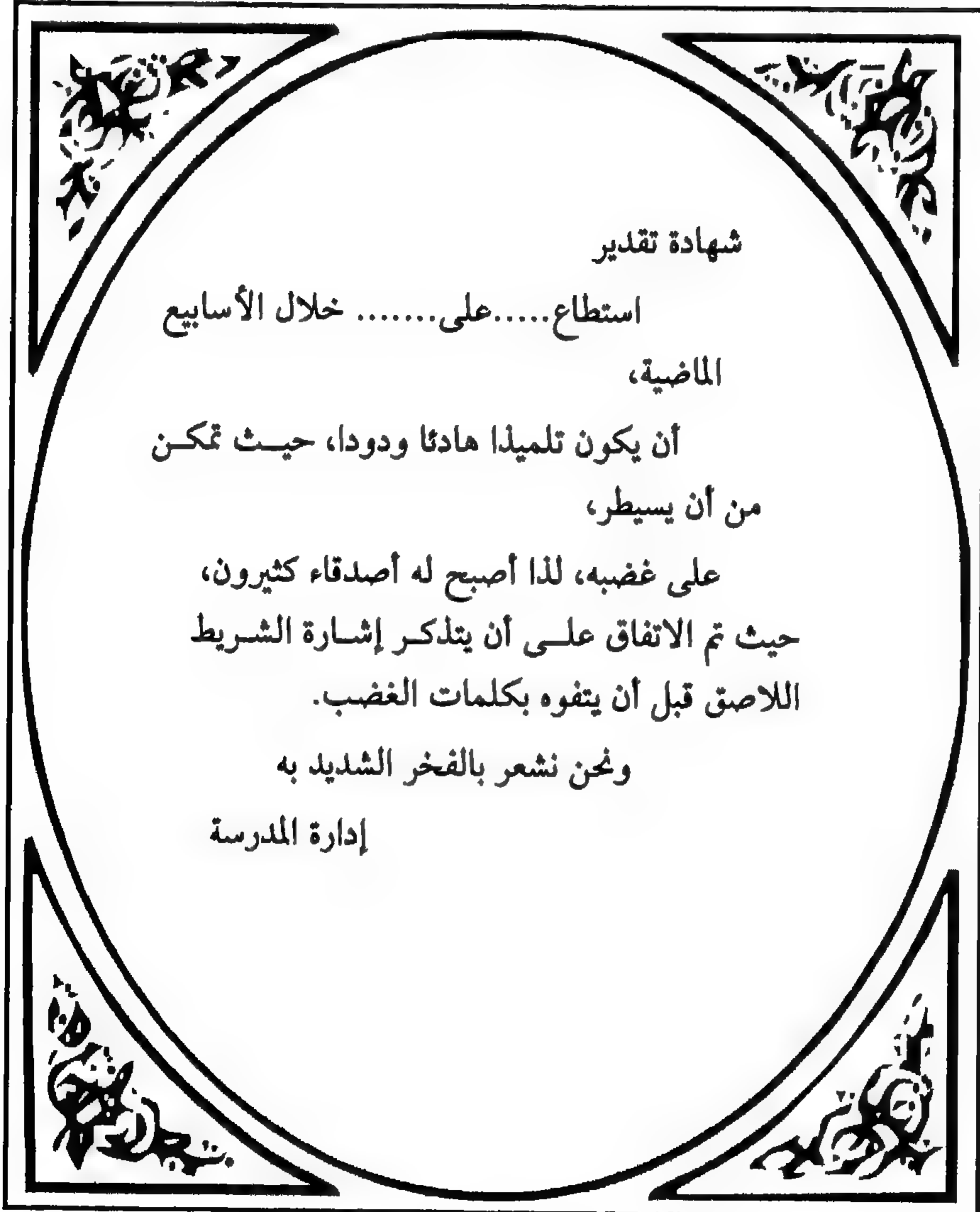


- اللاصق على فمك، وأن عليك أن تنزعه قبل أن تتلفظ بأى شىء.
- على: هز رأسه بشكل ينم على أنه لا يفهم معنى ذلك.
- المعلم يضع شريط لاصق على فم (على) ويطلب منه أن يتكلم فلا يستطيع، ثم يقترح المعلم على أحد زملاء (على) أن يحاول أخذ أحد لعب على - المفضلة - من أمامه، فيغضب (على) ويحاول نزع الشريط من على فمه ليسب زميله وهنا وجد (على) صعوبة وألم شديد حول شفتيه.
- على: يصرخ ويقول: هذا مؤلم
- المعلم يقول له: هذه هى الفكرة، وهذا ما أطلبه منك تخيل فى كل مرة تكون غاضبا فيها أن على فمك شريط لاصق وأن عليك أن تنزعه قبل أن تسب أو تنفوه بصوت عال بالفاظ بذيئة.
- على: ينظر إلى المعلم ويومئ برأسه موافقا على ذلك.
- المعلم: إذن فأنت ولد شجاع وسنرى ذلك لاحقا وعندما تتمكن من أن تسيطر على غضبك خلال الأسبوعين القادمين ويعترف لك زملاؤك بذلك فسأقدم لك شهادة تقدير لثريها لوالديك حتى يفخروا بك.
- المعلم: أما عن زميلك (محمود): فيماذا تشعر حياله الآن بعد أن كسر لعبتك؟
- على: أنا غاضب منه لأنه لا يراعى شعورى ولا يحترم خصوصيتى وهو شخص معتوه و..... هنا أشار المعلم بيده ليذكر (على) بإشارة الشريط اللاصق فصمت (على) برهة.
- المعلم: وهل يفعل (محمود) ذلك دائما؟
- على: ويبدأ صوته يعلو ويقول: بس... إلا أنه فجأة يضع يده على فمه ويهز رأسه بعد قليل ويقول: لا ..
- المعلم: إن (محمود) يعتذر لك ويقول إنه لم يقصد أن يفعل ذلك أبدا، فهل ستظل غاضبا منه؟
- على: بالطبع لا.

- المعلم: إذن قم فعانق زميلك وسامحه، وهنا عاد (على) و(محمود) ليستمتعا معا باللعب وبصداقتهما.

ومن خلال متابعة (على) على مدار ثلاثة أسابيع تبين أنه لم يرفع صوته وهو غاضب أبدا إلا مرة واحدة ولم يكذب يفعل حتى صمت وهنا أعطاه المعلم شهادة تقدير ليقدمها لوالديها

وتنص على:



وهنا يمكن لأولياء الأمور أن يطبقوا فكرة إشارة الشريط اللاصق عندما يغضب في المنزل وينسى هذه الفكرة، وبالتالي تدعم نتيجة التدريب باستخدامها في حياته.

## الجلسة الثانية عشر

### أهداف الجلسة

- 1- تنمية الوعي الميتا انفعالي.
- 2- تطوير سبل المواساة والتعاطف مع مشاعر الآخرين.
- 3- تكوين مفهوم انفعالي عن الاعتذار كأداة فهم للتواصل الانفعالي.
- 4- تنمية القدرة على قراءة الانفعالات والاستدلال عنها.

### أساليب التدريب:

- 1- اللعب التخيلي باستخدام الدمى القفازية والحقائب الصغيرة وقطع من الحلوى.
- 2- الحوار المباشر حول الانفعالات والمشاعر.
- 3- المساندة الحوارية.

### مضمون الجلسة:

يبدأ المعلم هذا النشاط بشكل فردي مع الأطفال ممن لديهم صعوبات سلوكية وانفعالية. ويطلب المعلم منهم مساعدته في الإعداد لقصة ما من خلال اختيار ثلاث دميات خفيفة لإشراكها في القصة، ويختار المعلم إحدى الدميات لتلعب دور الشخصية الرئيسية في القصة، ودمية أخرى لتقوم بدور الدمية الطيبة، ودمية ثالثة لتقوم بدور الدمية الشريرة، ويدعو المعلم الأطفال للتفكير في أسماء لهذه الشخصيات، ويطلب منهم مسك الدمية الطيبة جيذاً في الجزء الأول من القصة.

يجمع المعلم الأطفال ويجلس معهم على الأرض على شكل دائرة،

ويعرض المعلم على الأطفال الدميات الثلاث ويطلب مساعده ذكر أسمائها .  
ويضع المعلم الحقيبة الصغيرة حول الشخصية الرئيسية للقصة، ويعرض على  
الأطفال ما بداخلها.

ثم يسرد المعلم قصة عن الدمية أثناء ذهابها للحضانة فى أحد الأيام، على  
أن تقوم الدمية بالأفعال التى يقصها المعلم، ويتحدث المعلم عما تراه هذه الدمية  
فى طريقها للحضانة وهى تنظر حولها. ثم يخبر المعلم الأطفال بما حدث للدمية  
وكيف أن دمية أخرى فاجأتها وهى تسير وسرقت الحلوى من الحقيبة وهربت  
وعندما توقفت الدمية الأولى لتناول وجبة خفيفة، اكتشفت أن الحلوى غير  
موجودة فى الحقيبة، ويسأل المعلم الأطفال عن رأيهم فيما تشعر به الدمية الآن.  
ويمكن أن يخبرهم بأنها تبكى لضيق الحلوى، ويسألهم عن رأيهم فى سرقة  
الحلوى وهل هو شىء صواب أم خطأ، ولماذا . ثم يخبر المعلم الأطفال بأن دمية  
ثالثة أتت لمساعدة الدمية الأولى التى سرقت حلوتها.

وبعد ذلك، يبحث المعلم الطفل الذى يحمل الدمية الثالثة على اقتراح بعض  
الوسائل التى يمكن للدمية استخدامها فى موااساة الدمية الأولى ومساعدتها،  
ويسأل المعلم مجموعة النشاط أسئلة مثل:

- كيف يمكن للدمية التى سرقت الحلوى أن تعتذر؟

- ماذا يعنى أن «تسرق» شيئاً؟

- وهل هذا يعتبر صواباً أم خطأ؟

و غير ذلك من الأسئلة

الدعم الفردي:

إذا وجد المعلم بعض الأطفال فى المجموعة يأخذون أشياء لا تخصهم، يمكنه  
الاستعانة بهذه القصة لتوضيح أسباب عدم صحة هذا السلوك لهؤلاء الأطفال.



## الجلسة الثالثة عشر

### أهداف الجلسة

- 1- تنمية قدرة الأطفال على تحفيز أنفسهم.
- 2- إكساب الطفل قدرا من الثقة الانفعالية - كأحد مصادر التحفيز الذاتى.

### أساليب التدريب:

- 1- الحوار المباشر مع تقديم المساندة المتدرجة فى التضاؤل.
- 2- النمذجة.

### مضمون الجلسة:

يقوم المعلم بالحديث المباشر مع كل طفل عما أحرزه من نجاح فى بعض مواقف حياته، وعن المواقف التى شعر فيها إنه شجاع، ثم يتحدث عن الأحاسيس التى شعر بها الطفل أثناء ذلك ويدعمه بكلمات المدح والفخر وذلك فى شكل حوار صحفى يقوم فيه المعلم بدور (المذيع) ويأخذ الطفل دور (ضيف الحوار) ثم يترك المعلم الفرصة لباقي الأطفال كي يلعبوا دور الصحفى وضيف الحوار بالتناوب وذلك باستخدام البطاقة التالية:

بطاقة الإنجازات		
اليوم	ما تم إحراره	ما شعرت به من أحاسيس حيثئذ
السبت	(1).....	- .....
	(2).....	- .....
الأحد	(1).....	- .....
	(2).....	- .....
الاثنين	(1).....	- .....
	(2).....	- .....
الثلاثاء	(1).....	- .....
	(2).....	- .....
الأربعاء	(1).....	- .....
	(2).....	- .....
الخميس	(1).....	- .....
	(2).....	- .....
الجمعة	(1).....	- .....
	(2).....	- .....

و يطلب من كل ضيف أن يحدد نقاط الضعف التي أحرز فيها نجاحاً مثلاً خلال أسبوع أو المواقف التي كان فيها شجاعاً ثم يذكر الأحاسيس التي شعر بها وقتئذٍ ويطلب منه أن يأخذ من ذلك ثقته بنفسه في مثل هذا الموقف ثم يطلب المعلم من كل طفل أن يقوم بعمل سجل من أجندة بحيث يلصق صورة عما أنجزه في كل يوم من أيام التقويم التي تحويها هذه الأجندة أو يذكر هذا الإنجاز إذا لم يتوافر له صورة أو يضع علامة كتذكار لهذا الإنجاز، ويمكن للطفل أن يستعمل هذا السجل في الأوقات التي يحتاج فيها إلى حافز ذاتي أو في المواقف التي يشعر فيها بفقدان الثقة الانفعالية.

## الجلسة الرابعة عشر

### أهداف الجلسة

1- تنمية القدرة على الاستفادة من الوعي الميتا انفعالي في إدارة المشاعر المصاحبة للإحباط.

2- تنمية القدرة على طلب الدعم والمساندة الانفعالية.

### أساليب التدريب:

1- الحوار المساند.

2- التعبئة العقلية.

### مضمون الجلسة:

في هذا اليوم شاهد المعلم علامات التجهم والإحباط على الطفل (نادر) أثناء قيامه بتنظيف وتنعيم سطح لوح من الخشب الزان في حصة المجال العملي بورشة النجارة بواسطة «الفارة»، وهنا حاول المعلم أن يساعد الطفل على تعبئة قوته العقلية لتسخير وعيه - بأنه يشعر بالإحباط إزاء ذلك - في التغلب على هذه المشاعر السلبية، ولقد تم ذلك باستخدام الحوار المساند الآتي:

- نادر: يتنهد وهو على حافة البكاء : انظر يا أستاذ إن اللوح الخشبي كله أصبح خشن وزادت المطبات فيه - يقول ذلك وهو يعرض اللوح على المعلم.

- المعلم : يقول بنبرة حيادية : ما شعورك الآن بعد أن أصبح اللوح بهذه الصورة.

- نادر: أنا محبط وأشعر بالحزى.

- المعلم: إذا كان هذا شعورك، فما الذى تستطيع فعله لتغير شعورك هذا؟

- نادر: أنا أحاول أن أهدئ من نفسى لكن هذا لا يفيد .

- المعلم: إذن ماذا تود أن تفعله في هذه الورشة؟

- نادر: أحب أن أجمع قطع الخشب التي ساواها زملائي لأصنع منها صناديق القمامة التي أتينا هنا لنصنعها.
- المعلم: إذن ماذا تحتاج لذلك؟
- نادر: لا أعرف
- المعلم: إذن فالمشكلة أنك تشعر بالإحباط لأنك تقوم بعمل آخر غير ما تود أن تفعله ولا تعرف كيف السبيل إلى الخروج من هذا الشعور .. دعنا نجرب.
- نادر: أحتاج مسامير وجاكوش كي أعمل ما أريده.
- المعلم: ها هي المسامير وتستطيع أن تطلب من زميلك الجاكوش الذى يضعه جانبه . لكن ينبغي أن تطلب هذا بكل أدب ولطف واحترام.
- نادر: لزميله: بعد إذنك يا محمد .. هل يمكن أن تعيرنى هذا الجاكوش؟
- محمد: بالطبع يا عزيزى لك هذا .. ويناوله الجاكوش.
- نادر: أشكرك بشدة ولن أنسى لك ظرفك هذا .. ثم يبدأ نادر العمل من جديد فيما يجب.
- المعلم: إن ما فعلته هذا كان جيداً ولطيفاً، والآن ماذا تشعر بداخلك بعد أن قمت بعمل صندوق القمامة الأول لك؟
- نادر: أشعر الآن بالارتياح الشديد وسعيد لأننى أستطيع عمل ذلك، كما أنى ممتنٌ لزميلى محمد.

### الجلسة الخامسة عشر

#### أهداف الجلسة

- 1- تنمية الوعي الميثاانفعالى بانفعالات الآخرين.
- 2- تنمية القدرة على الإدارة الميثاانفعالية لمشاعر الآخرين.



### أساليب التدريب:

1- اللعب التخيلي بالدمى القفازية وقطع البسكويت.

2- الحوار المباشر عن الانفعالات والمشاعر.

### مضمون الجلسة:

يجمع المعلم الأطفال معاً ويقدم لهم الدمية، ولتكن الأولى اسمها (محمد) والثانية اسمها (سارة) إحك للأطفال قصة تدور أحداثها حول (محمد) الذي كان يلعب في أحد الأيام سعيداً بلعبته المفضلة عندما جاءت (سارة) وخطفت منه لعبته وجرت بعيداً وفي الوقت الذي كانت تلعب فيه (سارة) باللعبة كان (محمد) يصرخ من البكاء ثم يسأل الأطفال عما يعتقدون أنه سوف يحدث بعد ذلك، ويتحدث حول مشاعر (محمد) الحزينة، ولماذا هو حزين، ماذا يجب على (سارة) أن تفعله؟ يتتبع اقتراحات الأطفال بأن يعيد (سارة) اللعبة إلى (محمد) فيرتاح (محمد) ويلعبان معاً وهما سعداء.

بعد ذلك يحكى المعلم للأطفال قصة أخرى تدور أحداثها حول (سارة) التي كانت تأكل (بسكويت) في وقت الفسحة عندما اقترب (محمد) منها وخطف البسكويت ويمثل حركات (سارة) وهي تصارع مع (محمد) وتدفعه وتصيبه . الآن كل من (محمد) و(سارة) يبكى.

ثم يسأل المعلم الأطفال عما يعتقدونه حول ما سوف يحدث الآن حيث يقول ذلك في الوقت الذي تغير فيه الدميّتان وضعهما ويشتركان في قطعة البسكويت.

ثم يخبر الأطفال أن (سارة) تلعب الآن سعيدة عندما قرر (محمد) أن يلعب معها لعبة عنيفة . اندفع (محمد) ناحية (سارة) وأصابها في رأسها بالعصا . كيف تشعر (سارة) الآن؟

يتحدث المعلم مع الأطفال مرة أخرى ويحاول أن يحل هذه المشكلة.  
يتابع المعلم النشاط بملاحظة الأمثلة الواقعية من الأطفال الذين يبدو

علفهم الاضطراب والقلق. ولفذكر المجموعة بأفكارهم حول كلفة جعل شخص ما فشعر بالسعادة مرة ثانية.

### الجلسة السادسة عشر

#### أهداف الجلسة

1- تنمية قدرة الطفل على بعض مهارات الإدارة الميكانافعالفة لانفعالات الآخرين.

2- تنمية مهارات الاستماع الفعال لدى الطفل.

#### أساليب التدريب:

1- النمذجة.

2- لعب الدور.

3- الحوار المساند.

#### ملحوظة:

تم إجراء هذه الجلسة مبدئفا مع الأطفال المتخلفين عقلفا الذين فمكنهم الكتابة البسطة مع المساعدة المستمرة من المعلم وبعد إجراء التمرين عدة مرات - ففث فتم التأكد من أن كل طفل قد أفقن حفظ وفهم الأربع مهارات - فتم مشاركة باقى الأطفال فى هذا التمرين دون مطالبتهم بكتابة شىء.

#### مضمون الجلسة:

• ففدأ المعلم بعمل قائمتين بالتشاور مع كل طفل ففث ففضمن كل قائمة منهما مثلاً ستة اهتمامات أو مشاكل ففخص كل منهما، ففث ففكون إحدى القائمتين للمعلم والأخرى للطفل.

• فقوم المعلم بتصمفم أربع بطاقات فهرسة مكتوب عليها المهارات الآتفة:

- فذن، ما ففخبرنى به هو ..... (اكتب ما قاله الشخص الآخر)

- هل يمكن أن تخبرنى بالمزيد عن ..... (وضح ما قاله الشخص الآخر)
- أظهر الاهتمام لما يقوله الشخص الآخر بالإيماء أو نظرة العين أو نبرة الصوت... الخ.
- يبدو لى أنك ..... بسبب.....
- (علق تعليقاً بسيطاً أو صف ما يبدو لك أن الشخص الآخر يشعر به)
- بعد ذلك يختار أى من المعلم أو الطفل دور المتحدث عن أحد اهتماماته أو مشاكله، والآخر يأخذ دور المستمع، ثم يقومان بتبادل الأدوار.
- و فى نهاية كل دور كان المتحدث يعطى نقطة للمستمع لاستخدامه كل مهارة من المهارات ونقطتين إضافيتين إذا ظل المستمع حيادياً ولم يتدخل بأى كلام آخر خارج عن هذه المهارات.
- و تستمر اللعبة حتى تنتهى كل دورة بانتهاء المشاكل والاهتمامات المتضمنة بكل قائمة من القائمتين، ويتم تجميع نقاط كل منهما معاً فى نهاية اللعبة وإذا تعدى مجموعهما ثلاثين نقطة من ست وثلاثين على سبيل المثال يكون كلاهما فائزاً ويمكن إعطاء كل منهما شهادة تقدير ليراها والده ويعلقها فى منزله.

## الجلسة السابعة عشر

### أهداف الجلسة

- 1- تنمية الوعى الميتا انفعالي
- 2- تنمية كافة مهارات الإدارة الميتا انفعالية.
- 3- تطوير أساليب التحفيز الذاتى لدى الأطفال.

### أساليب التدريب:

- 1- حوار الذات الإيجابى - الاستفسار الذاتى - الحوار المساند.

2- النمذجة.

3- تمرين BLAM.

4- التعبئة العقلية.

مضمون الجلسة:

بعد أن تأكد المعلم من إتقان الأطفال للاستفسارات والحوارات الذاتية التي قام بتدريبتهم عليها خلال جلسات التدريب المتقدم - أتاح المعلم لكل واحد منهم في جلسة منفصلة أن يقف في ما يشبه الحوار الصحفي أمام زملائه ليعرض موقفا تعرض فيه لانفعال ما وكيف أدار هو هذا الانفعال باستخدام هذه الاستفسارات الذاتية عليه وذلك باستخدام الإشارة التي تدل على السؤال، ويجب هو عليه بحيث يشارك كل طالب من باقي زملائه بأحد هذه الاستفسارات الذاتية، وبذلك يقدم كل طفل منهم نفسه كنموذج لما قام به من مهارات ميثةانفعالية أثناء إدارته لموقفه الانفعالي.

ولقد كانت هذه الجلسة إحدى الجلسات التي قدم فيها حديث صحفي لطفل تعرض لموقف اعتراه فيه انفعال خوف بدرجة شديدة ولقد دارت الجلسة كالآتي:

\* بماذا شعرت أثناء موقفك هذا ؟

- شعرت بخوف شديد.

\* ما الرسالة التي يعنيتها خوفك هذا؟

- يعنى أن هناك تهديد لسلامتي ولا أستطيع أن أواجهه أو أتعامل معه.

\* ما المشاعر الأخرى التي شعرت بها حينئذ؟

- القلق والهم.

\* هل هناك عادات ضارة أو سلبية تصاحب خوفك، وما هي إن وجدت؟

- نعم، فأنا أتجنب أى فرص جديدة أو محاولات ممكن أن تكون جيدة في حياتي



وأیضا أصیب الآخرين بالملل وأطیل التفكير فى المشكلات الصغيرة حتى أتحاشى أى تهديد.

\* هل تذكر أى شىء من الأعوام الماضية هو الذى يجعلك دائما تشعر بالخوف فى هذا الموقف بالذات؟ ما هو هذا الشىء؟

- لا أتذكر أى شىء من قبل هذا.

\* المعلم : سنساعدك على تذكر هذا، فما عساه أن يكون هذا الشىء مما يلى:

\* هل كنت تتعرض للإيذاء كثيرا من والداك أو المتتمرين من زملائك.

\* هل كنت تشاهد أى أفلام أو برامج مخيفة بمفردك دون أن يطمأنك أحد الكبار.

\* هل كنت تتمتع بحماية كبيرة بشكل زائد من والداك إزاء أى مخاوف حتى لو كانت صغيرة مثل قولهم لا ليس عليك أن تقلق، سوف نسوى هذا الأمر، أو تمتع بطفولتك قدر المستطاع.

\* كان يطلب منك دائما أو يتوقع منك القيام بأشياء صعبة عليك مما كان يسبب تعرضك للأذى أو العقاب.

\* هل كان أحد والداك يشعر بالخوف بشكل مفرط أو لا يجبان تغيير أى شىء فى حياتهم حتى لو كان مكان كرسى فى المنزل.

- نعم لقد تذكرت أطفال الجيران المشاكسين دائما ما كانوا يضربوننى وكانت أمى دائما تحمىنى من أى شىء تخاف على منه حتى ولو كان صوت سيارة تمر بالشارع الذى خلف بيتنا كانت تقوم فتغلق باب المنزل حتى لا أخرج بسرعة منه.

\* ما الذى تعتقد أنك ستخسره أو تكسبه جراء تمسكك بهذه العادات السيئة :

- سأخسر متع الحياة وأعيش حياة مفيدة للغاية، وستظل تصيبنى قرح وهياج المعدة التى تصيبنى دائما عندما أظل خائفا.

\* هل ترى من فائدة جراء تغلبك على عادات الخوف هذه ؟ وما هى؟

- سوف أحيى حياة أكثر إثارة ويمكن أن ألعب بالدراجة التى اشتراها لى والدى دون أن أخاف من أن أسقط من عليها، وسأجرب كثيرا من الألعاب التى

- تقوم بها زملائي وأتمنى أن أقوم بها أيضا مثل ألعاب الجمباز ونط الحبل.
- \* ما المعتقدات التي لا زالت تجعلك مقيدا إلى عاداتك القائمة على الإحساس بالخوف؟
- العالم كله خارج المنزل مكان محفوف بالمخاطر... هكذا كانت أُمى دائما تقول.
- ما المكافأة التي ستمنحها لنفسك إذا تمكنت من السيطرة على معظم مخاوفك في خلال هذا الشهر؟
- شراء دراجة بخارية، فعندما أعطى شهادة التقدير التي سيعطيها لي الأستاذ لأنى تغلبت على الخوف
- ما الذى ستقوله لنفسك أو تفعله كي تؤكد على أنك ستواجه هذه العادات السيئة
- دائما سأقول لنفسى «أنا شجاع» وسأستمتع إلى موسيقى فيلم «النمر الأسود» لأنها تحفزنى أن أكون شجاعا.
- \* ما المتغيرات التي ستجربها على أسلوب حياتك حتى تتأكد من أنك ستظل مسيطرا على خوفك.
- سأجلس ساعة كل ليلة فى الظلام والأنوار مطفأة وسأقوم بممارس تمارين التنفس والاسترخاء وقتها.
- \* ما الإنذارات المبكرة التي تشعر بها أو تفكر فيها أو تجدها فى أفعالك - والتي تدل على أن الخوف يعتريك؟
- أشعر بجفاف فى حلقى، وخفقان قلبى بسرعة، وأفقد التركيز مع قلق دائم وكوابيس، ويظهر فى سلوكى العصبية أو أدخل فى نوبة قهقهة.
- \* ما الإجراءات التي يمكنك أن تستخدمها كي تسيطر بها على خوفك؟
- ممارسة تمارين الاسترخاء والتنفس العميق.
- أمارس تمارين التخيل التي علمها لي الأستاذ حتى أتخيل نفسى شجاعا ومغامرا.

- سأجعل أحدا يحبني يحكى لى قصص مغامرين وشجعان.
- \* من الذى يمكنك أن تطلب منه المساعدة والمساندة ويلبى طلبك بينما تحاول السيطرة على عادات الخوف التى لديك؟
- والدى وصديقى (أحمد).
- \* ماذا تعلمت من المرات التى تحكمت خلالها فى غضبك هذا، أو ما الذى توصى به الآخرين الذين يعانون من عدم السيطرة على الخوف؟
- أقولهم لهم أن الإنسان الذى يتحكم فى خوفه يتمتع أكثر بحياته ويستمتع بالمغامرات ويستفيد من جميع الفرص.

### الجلسة الثامنة عشر

#### أهداف الجلسة

- 1- تنمية الوعى الميتا انفعالي
- 2- تنمية كافة مهارات الإدارة الميتا انفعالية.
- 3- تطوير أساليب التحفيز الذاتى لدى الأطفال.

#### أساليب التدريب:

- 1- حوار الذات الإيجابى - الاستفسار الذاتى - الحوار المساند.
- 2- النمذجة.
- 3- تمرين BLAM.
- 4- التعبئة العقلية.

#### مضمون الجلسة:

كانت هذه الجلسة هى إحدى الجلسات التى قدم فيها حديث صحفى لطفل تعرض لموقف اعتراه فيه انفعال غضب بدرجة شديدة ولقد دارت الجلسة كالاتى:

- \* بماذا شعرت أثناء موقفك هذا؟
  - شعرت بغضب شديد جدا.
- \* ما الرسالة التى يعنىها انفعالك هذا؟
  - لقد أدركت وقتئذ أن هناك أمرا ما يتعارض مع ما أحب أن أكون عليه.
- \* ما المشاعر الأخرى التى شعرت بها حينئذ؟
  - شعرت ساعتها بالإحباط والثورة والاحتياج.
- \* هل هناك عادات ضارة أو سلبية تصاحب انفعالك بالغضب؟ وما هى إن وجدت؟
  - نعم، فأنا قد أتعامل بعصبية شديدة مع أشخاص آخرين قد لا يكون لهم علاقة بالأمر الذى سبب لى الانفعال وقد يحدث ذلك فى موقف آخر ليس له علاقة بذلك لمجرد تذكرى لشيء ما من الموقف الذى سبب لى الانفعال. وأحيانا عندما أغضب من شخص أو شيء لا أستطيع أمامه أن أعبر عن غضبى . أبتلع التوتر وأستسلم للصمت والجمود مما يسبب لى اكتئاب كبير.
- \* هل تذكر أى شيء من الأعوام الماضية هو الذى يجعلك دائما تشعر بنفس هذا الانفعال فى هذا الموقف بالذات ؟ وما هو هذا الشيء؟
  - لا أنا لا أستطيع أن أتذكر شيئا.
- \* المعلم : سنساعدك على تذكر أى شيء من قبيل هذا ..... فما عساه أن يكون هذا الشيء مما يلى:
- \* هل كان أحد والديك أو شخص آخر يقوم بإيذائك عندما يفقد السيطرة على غضبه.
- \* أم كان والداك ينكران أو يتلعان غضبهما؟
- \* أم كنت تواجه بصفة دائمة أشخاص لا يغضبون أبدا ولا يفقدون أعصابهم على الإطلاق.
- \* هل قوبلت بمحاولاتك الأولى للتعبير عن الغضب بالعقاب أو الاستهجان.



\* هل شاهدت صور من الغضب المدمر خلال أفلام أو أغاني أو مسلسلات أو قصص.

\* هل شجعت أحد هؤلاء على أن تعبر دائما عن غضبك بقوله مثلا:

♦ لا تقبل هذا الأمر منه .. لقنه درسا لن ينساه

♦ ليس لديه حق في أن يفعل ذلك معك.

♦ لا تدعه يرى أنك متضايق، فقط إبحث عن طريقة للانتقام منه.

- نعم تذكرت والدي كان دائما يضربني عندما يكون غاضبا من والدتي، وعندما كان أحد أطفال الجيران يضربني كان والدي يضربني ويقول لي لا يتركه بفعلته هذه لا بد أن تنتقم منه.

\* ما المعتقدات التي لا زالت تجعلك مقيدا إلى عاداتك القائمة على الإحساس بالغضب؟

- أن كل الناس لا يحبونني... فوالدي كان يقول ذلك ويقول أني إنسان غير طبيعي.

\* ما الذي تعتقد أنك ستخسره أو تكسبه جراء تمسكك بهذه العادات السيئة للغضب؟

- بالطبع أنا أكاد أفقد جميع صداقاتي والكثير يتجنب اللعب معي مما يجرمني من مشاركتهم أي ألعاب جماعية مثل كرة القدم التي أحبها.

\* هل ترى من فائدة جراء تغلبك على عادات الغضب السيئة هذه، وما هي؟

- نعم يمكنني أن أكسب حب زملائي وهذا قد يجعلني أستمع بمشاركتهم الكثير من الألعاب والهدايا التي يشتريها لهم آبائهم.

\* ما المكافأة التي ستمنحها لنفسك إذا عملت على تغيير تلك العادات السيئة خلال هذا الشهر؟

- شراء حذاء رياضي جديد، لأن والدي عندما يعلم أنني قد أصبحت ولدا هادئا سوف يعطونني أموالا كثيرة وسوف أستخدم هذا الحذاء في لعب الكرة

- مع زملائي الذين سيرغبون فى التعامل معى عندما أطلع عن هذه العادات.
- \* ما الذى ستقوله لنفسك أو تفعله كى تؤكد على أنك ستواجه هذه العادات السيئة؟
- سأقوم بلبق صورة «زين الدين زيدان» لاعب الكرة المشهور على دولاب ملابسى كى يذكرنى دائما بهدفى.
- \* ما التغيرات التى ستقوم بها فى حياتك كى تتأكد من أنك سوف تصبح أقل غضبا؟
- سأقوم بممارسة تمارين الاسترخاء والتنفس المنتظم فى كل مرة أشعر فيها بالغضب.
- \* ما الإنذارات المبكرة التى تشعر بها أو تفكر فيها أو تجدها فى أفعالك- والتى تدل على أنك تغرق فى انفعال الغضب؟
- أشعر بتوتر شديد واهتزاز فى فكى السفلى، وأظل أضرب الأرض بقدمى، ويظل تفكيرى فيما حدث حتى عندما يفترض أننى أذاكر أو أستمع للدرس، وصوتى يكون ذا نبرة عالية.
- \* ما الإجراءات التى يمكنك أن تستخدمها كى تسيطر بها على غضبك؟
- الشريط اللاصق.
- تمارين الاسترخاء وضبط التنفس.
- \* من الذى يمكنك أن تطلب منه المساندة والدعم ويلبى طلبك أثناء عزمك على السيطرة على غضبك؟
- صديقى (محمد) والأستاذ (حسن).
- \* ماذا تعلمت من المرات التى تحكمت خلالها فى غضبك هذا، أو ما الذى توصى به الآخرين الذين يعانون من عدم السيطرة على الغضب؟
- أقول لهم من السهل أن تغضب ولكن من الصعب جدا أن نتحكم فى ما سيصدر منا أثناء هذا الغضب، وإن عدم التحكم فى الغضب يفقدنا الكثير من مباحج الحياة.



## المراجع

- 1- أحمد عبد الخالق (1987) قلق الموت . الكويت : عالم المعرفة
- 2- جابر عبد الحميد. (1999). "استراتيجيات التدريس والتعليم". القاهرة: دار الفكر العربي.
- 3- جابر عبد الحميد. (2004). "نحو تعليم افضل: انجاز اكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني". القاهرة: دار الفكر العربي.
- 4- حمدي الفرماوي. (1990) توقعات فاعلية الذات وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية بالمنصورة : العدد 14 الجزء الثاني ص ص 371 - 408.
- 5- حمدي الفرماوي (1998) خطوط اليد والانعصاب المعلوماتي لدى الطلبة . القاهرة : المجلة المصرية للدراسات النفسية : العدد 18 المجلد الثامن . ص ص 21 - 50
- 6- حمدي الفرماوي (2001) ركائز البناء النفسي (دراسة نفسية تفسيرية توجيهية في سلوك الإنسان) . القاهرة : مكتبة إيتراك للطباعة والنشر.
- 7- حمدي الفرماوي. (2002). "فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميثة معرفية". المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع 36 ، المجلد 12 ، ص ص 277-300.
- 8- حمدي الفرماوي. (2004 A). "تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميثة قرائية: نموذج إجرائي مقترح للميثة قرائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع 42 ، المجلد 14 ، ص ص 147 - 176.
- 9- حمد الفرماوي (2004 B) دافعية الإنسان (بين النظريات المبتكرة والاتجاهات المعاصرة. دار الفكر العربي.



- 10- حمدي الفرماوي، ووليد رضوان. (2004). "الميتا معرفية: بين النظرية والتطبيق". القاهرة: الأنجلو المصرية.
- 11- حمدي الفرماوي. (2006). "نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب". القاهرة: الأنجلو المصرية.
- 12- حلمي المليجي (1983) علم النفس المعاصر . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية
- 13- زكريا الشرييني. (1995). "الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية". القاهرة: الأنجلو المصرية.
- 14- طلعت منصور وآخرون (1986) أسس علم النفس العام . القاهرة : الأنجلو المصرية
- 15- فونتانا (ترجمة حمدي الفرماوي ورضا عبدالله ) (1994) الضغوط النفسية (تغلب عليها وابدأ الحياة). القاهرة: الأنجلو المصرية
- 16- مصطفى فهمى (1975) الدوافع النفسية . القاهرة : مكتبة مصر.
- 17- يوسف الحجاجي (1986) تصدع الشخصية في نظريات علم النفس . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 18- وليد رضوان. (2002). "فاعلية نموذج مقترح لمهارات الميتا معرفية في تعديل أسلوب الاندفاع-التروي المعرفي" رسالة ماجستير غير منشورة-بكلية التربية: جامعة المنوفية.

- Aikenhead, G. (1985). Collective - decision making in The social context Of Scince, *Science Education*, Vol 69, no. 4, pp. 453-472
- Allen, N. (2000). Autonomic cardiac control during positive and negative

- affect. *Psychophysiology*, Vol. 37, p. 523..
- Allen, N. B., Yap, A. K., DiParsia, P., Adey, S., Foverksov, S. & Simmons, J. (2001). Prepulse inhibition and affective startle modulation in clinical depression and anxiety. Paper to be presented at the 41st *Annual Meeting of the Society for Psychophysiological Research*, Montreal Canada, October, 2001.
  - Allison, T., Williams, D. & Miller, T. (1995). Medical and economic costs of psychological distress in patients with coronary artery disease. *Clinical Psychology*, Vol. 70, pp. 734-742.
  - Alloy, L. B. & Ahrens, A. H. (1987) Depression and Pessimism for the Future; Biased use of Statistically Relevant information in Predictions for self versus others. *Journal of personality and social psychology*. (52) pp 366- 378.
  - American Association of mental Retardation (AAMR). (1998). Mental retardation. web page available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).
  - American Board of Neuro–Linguistic programming (ABNLP). (2006). Neuro–linguistic programming. webpage available online at ([www. oanda. com/convert](http://www.oanda.com/convert))
  - Andersen, B., Farrar, W., Golden-Kreutz, D. (1998). Stress and immune responses after surgical treatment for regional breast cancer. *J. Natl. Cancer Inst.*, Vol. 90, pp. 30-36. Web page available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).
  - Andreas, C. & Andreas, S. (1989). Heart of the mind: Engaging your inner power to change with Neuro – linguistic Programming. New

York: Real People Press.

- Aneja, I. (2006). Multitasking ability and emotional regulation by conditioning of Cognitive Switching parameter. Webpage available online at (<http://www.mp2.cjb.net>).
- Anisman, H. & Merali, Z. (1999). Anhedonic and anxiogenic effects of cytokine exposure. *Medbiology*, Vol. 461, pp. 199–233.
- Ansorge, S., Litz, B. & Orsillo, S. (1996). Thinking About Feelings: The Role Of Meta-Mood In Post-Traumatic Stress Disorder. *NCP Clinical Quarterly*, Vol. 6, No. (2), PP. 45-56.
- Aroniadou-Anderjaska, V., Post, R., Rogawski, M. & Li, H. (2001). Input-specific LTP and depotentiation in the basolateral amygdala. *Neuroreport*, Vol. 12, pp. 635-640.
- Ashman, A. & Conway, R. (1993) *Using cognitive methods in classroom*, london:Routledge.
- Ashman, A. & Conway, R. (1997). *An introduction to cognitive education: theory and application*. London: Rout ledge.
- Asnis, G., Halbreich, U., Rabinovich, H., Ryan, N., Sachar, E. & Nelson, B. (1985). The cortisol response to desipramine in endogenous depressives and normal controls: preliminary findings. *Psychiatry Research*, Vol. 14, pp. 225-233.
- Asnis, G., Sanderson, W., van Praag, H. (1992). Cortisol response to intramuscular desipramine in patients with major depression and normal control subjects: A replication study. *Psychiatry Research*, Vol. 44, pp. 237-250.

- Baas, J., Kenemans, K., Bockerk, J., & Verbaten, M. (2001). Threat-induced cortical processing and startle potentiation. *Neurophysiology, Basic and Clinical*, Vol. 13, No. (1), pp. 133-137.
- Baer, R. (2004). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Webpage available online at ([www.google.com](http://www.google.com)).
- Bailey, D. (1997). Fragile X Syndrome. A Report on The Arc's Human Genome Education Project, USA. Vol. 2, No. (2). Webpage available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).
- Balaban, M. T., & Tausig, H. (1994). Salience of fear/threat in the affective modulation of the human startle blink. *Biological Psychology*, Vol. 38, pp. 117-131.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *Reframing: Neuro-Linguistic programming and transformation of meaning*. Moab, UT: Real people press.
- Bandler, R. (2004). Neuro linguistic programming. web page available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).
- Bandura, A. & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, Self-efficacy and intrinsic interest through Proximal Self Motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 41. PP586-598.
- Bandura, A. (1974). Self-Reinforcement Processes. (In), M., Mahoney. & C., Thoresen (Eds.), *Self-control power to the Person*. Pacific Grove: Cole Books .
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice– Hall.
- Baraga, M., Aroniadou, v., Manion, S., Hough, C. & Li, H. (2004). Stress impairs  $\alpha_1$  Adrenoceptor -mediated. noradrenergic facilitation of GABA ergic transmission in the basolateral amygdale . *Neuropsychopharmacology*, Vol. 29, pp. 45- 58.
- Barlow, D. & Duran, M. (1999). *Abnormal psychology*. New York: International Thomson publishing. co.،
- Barlow, D. (1985). Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual. New York: Guilford Press. webpage available online at ([www. eiconsortium. org](http://www.eiconsortium.org)).
- Bar-On, R. (1988). The development of an operational concept of psychological well-being. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa. webpage available online at ([www. eiconsortium. org](http://www.eiconsortium.org)).
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto. Multi-Health Systems. webpage available online at ([www. eiconsortium. org](http://www.eiconsortium.org)).
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass. webpage available online at ([www. eiconsortium. org](http://www.eiconsortium.org)).
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. (In)P. Fernandez-Berrocá & N. Extremera (Eds.), *Special Issue on Emotional Intelligence*. Texas, Psicothema. webpage available online

at ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org)).

- Baumeister, R. (1991a). *Escaping The Self: Alcoholism, spirituality, Masochism, and The flights from the burden of self hood*. New York: Basic books.
- Baumeister, R. (1991b). *Meanings of life* New york: Guifford.
- Baumeister, R., Heatherton. T. & Tice, D. (1994) *Losing control: Why people fail at self-regulation*. London: Academic press.
- Beck, A.T. (1967) *Depression; Clinical, experimental and theoretical aspects*. NewYork: Hoeber.
- Becker , J. (1974) *Depression; theory research* , Washington: Winston&Sons.
- Bell, B. (1976) Self- reported activation during the premenstrual and menstrual phases of the menstrual cycle. *Journal of Ntesdisciplinary cycle research*. (7)pp 193-201.
- Benson, B. (1992). *Teaching anger management to persons with mental retardation*. Washington: IDS Publishing.
- Benson, B. (1995). Psychological interventions update; Resources for emotions training. *The Habilitative Mental Healthcare News Letter*, Vol. 14, No. (3). Webpage available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).
- Bernstein, A. (2003). *How to deal with emotionally explosive people*. New York: Mc Graw-Hill.
- Biasini, J., Grupe, L., Huffman, L. & Bray, N. (2005). *Mental retardation: A Symptom and a syndrome*. Webpage available online at

- ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).
- Boyatzis, R. E., Cowan, S. S., & Kolb, D. A. (1995). Innovations in professional education: Steps on a journey to learning. A Longitudinal study, Case western Reserve university. webpage available online at ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org)).
  - Braems, G., Matthews, S. & Challis, J. (1996). Differential regulation of pro-opiomelanocortin messenger RNA in the pars distalis and pars intermedia of the pituitary gland following prolonged hypoxemia in fetal sheep. *Endocrinology*, Vol. 137, pp. 2731–2738.
  - Brown, J.D. (1984) Effects of induced Mood on Causal attributions of success and failure. *Motivation&Emotion*, (8) pp343- 353.
  - Buttler, D. & Winne, P.H. (1995). Feed back and self-regulation learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 65, No. (39) pp. 245 - 281.
  - Cahill, L. (1998). Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. *Trends Neuroscince*, Vol. 21, pp. 294-299.
  - Chakrabatri, L., Knight, S., Flannery, A. & Davies, K. (1996). A candidate gene for mild mental handicap at the FRAXE fragile site. *Human Molecular Genetic*, Vol. 5, pp. 275-282
  - Clayton, E. & Williams, C. (2000). Adrenergic activation of the nucleus tractus solitarius potentiates amygdala norepinephrine release and enhances retention performance in emotionally arousing and spatial memory tasks. *Brain Research*, Vol. 112, pp. 151-158

- Coan, J., Gottman, J. M., Babcock, J., & Jacobson, N. (1997). Battering and the male rejection of influence from women. *Aggressive Behavior*, Vol. 23, No. (5), pp. 375-388.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). *Evolutionary Psychology and Emotion*. New York: Guilford.
- Coulter, C., Browne, C. & McMillen, I. (1990). The molecular weight profile of enkephalin-containing peptides in the sheep adrenal gland changes during development. *Endocrinology*, Vol. 127, pp. 330–336.
- Coyne, J, Kessler, R., Tai, M., Wortman, Y. & Vgreden, J. (1987). Living with a depressed Person. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 55, pp. 347-352.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Davidson, R. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 1196-1214.
- Davidson, R. (2001). The neural circuitry of emotion and affective style: Prefrontal cortex and amygdala contributions. *Social Science Information*, Vol. 40, pp. 11-37
- Davidson, R., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, Vol. 126, No. (6), pp. 890-909.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 65, pp. 564-570



- Davis, M. (1986). Pharmacological and anatomical analysis of fear conditioning using the fear potentiated startle paradigm. *Behavioral Neuroscience*, Vol. 100, pp. 814-824.
- Davis, M. (1992). The role of the amygdala in conditioned fear. (In) J. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunctions*, (pp. 255-305). New York: Wiley.
- Dembroski, T., MacDougall, J. Shields, J. & Lushene, R. (1978). Components of the type A coronary-prone behavior pattern and cardiovascular responses to psychomotor performance challenge. *Journal of Behavior Medicine*, Vol. 1, pp. 159-176 .
- Devolder, M. & Lens W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, pp. 566-571.
- Diamond, E., Schneiderman, N., Schwartz, D. R Pasin, R. (1984). Harassment, hostility and type A. determinates of cardiovascular reactivity during competition. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 7, pp. 171-189.
- Dorothy, S. (1981) Hand – Writing analysis – castle Books: Sherbourne press Inc.
- Dunham, I., Hunt, A., Collins, J., Bruskiwich, R., Beare, D., Clamp, M., Smink, L., Ainscough, R., Almeida, J., Babbage, A. (1999). The DNA sequence of human chromosome 22. *Nature*, Vol. 402, pp. 489 495.
- Eagle, A. (2005). Neuro-linguistice programming. web page online at ([http:// www. rejicelife. com](http://www.rejicelife.com)).

- Ellis, A (1980). Rational – Emotive Therapy and cognitive behavior therapy: Similarities and differences. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 4, pp. 352 – 340.
- Ellis, S. & Siegler, S. R. (1994). Development of problem solving (in) R. J Stenberg (Ed.), *Thinking and problem solving*. New York: Academic press.
- Engeberetson, T., Mathews, k. & Scheier M. (1989). Relations between anger expression and cardiovascular reactivity. *Journal of personality and social Psychology*, Vol. 57, pp. 513-521.
- Fagen, S. long., N. & Stevens, D. (1976). *Teaching children self-control: preventing emotional and learning problems in the elementary school*. Columbus: Merril publishing.
- Farago, M., Nahari, T., Hammel, C., Cole, C. & Choder, M. (2003). Rpb4p, a subunit of RNA polymerase II, mediate mRNA export during stress. *Molecular Biology of The Cell*, Vol. 14, pp. 2744–2755.
- Ferry, B., Magistretti, P., Pralong, E. (1997). Noradrenaline modulates glutamate-mediated neurotransmission in the rat basolateral amygdala in vitro. *European Journal of Neuroscience*, Vol. 9, pp. 1356-1364.
- Fischbach, G. (1992). Mind and Brain. *Scientific American*, Vol. 10, No. (5), pp 4–15.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. (In) L., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H, Miller, P. H & Millere S. (1993). *Cognitive development*,

*third* edition. Englewood cliffs, NJ, Prentice–Hall international, Inc.

- Forgas, J. (2004). Sad and guilty: Affective influences in the explanation of conflicts in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 66, pp. 56-68.
- Fox, N. (1998). Critical importance of emotional development: Temperament and Regulation of Emotion in the First Years of Life. *Pediatrics*, Vol. 102, No. 5, pp. 1230-1235.
- Fraser, M., Matthews G., Braems, G., Jeffray, T. & Challis, J. (1997). Developmental regulation of preproenkephalin (PENK) gene expression in the adrenal gland of the ovine fetus and newborn lamb: effects of hypoxemia and exogenous cortisol infusion. *Journal of Endocrinology*, Vol. 155, pp. 143 - 149.
- Friesen, W. (1976). Pictures of Facial Affect. Webpage available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).
- Gardener, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books
- Gardener, H. (1993). *The multiple intelligences: The theory in practice*. New York; Basic books.
- Gardener, w& Rogoff, B. (1990). Children deliberateness of planning according to task circumstances. *Developmental Psychology*, Vol. 26. No. (48). pp. 180-187
- Gardiner, K. (1997). Clonability and gene distribution on human chromosome 21: reflections of junk DNA content? *Gene*, Vol. 205, pp39-46.

- Gardiner, K. & Davisson, M. (2000). The sequence of human chromosome 21 and implications for research into Down syndrome. *Genome Biology*. Vol. 1, NO. (2), Webpage available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).
- Garham, S, & Harris, K. (1989). Componentes analysis of cognitive Strategy instruction. effectes On Learning disabled students *Psychology*, Vol. 81, PP. 353-361.
- Gershon, E., Marintinez, M., Goldin, L. & Gejman, P. (1990). Genetic mapping of common diseases: The challenges of manic-depressive illness and schizophrenia. *Trends in Genetics*, Vol. 6, No. (9) pp 282–287.
- Ghatala, E. (1986). Acomponential analysis of effects of derived and supplied strategy selection. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 4, pp. 76 - 92.
- Goldenberg, D. L., Kaplan, K. H., Nadeau, M. G., Brodeur, C., Smith, S., & Schmid, C. H. (1994). A controlled study of a stress-reduction, cognitive-behavioral treatment program in fibromyalgia. *Journal of Musculoskeletal Pain*, Vol. 2, pp. 53-66.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Emotional intelligence. webpage available online at ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org)).
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. (In) C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. Webpage available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)).



com).

- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business School Press. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Issues in EI. webpage available online at ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org)).
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. (In)R. Bar-On & J. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
  - Gottman, J. (1998). Raising and emotionally intelligent child: The heart of parenting. New York: NY: Fireside. webpage about the content and the introduction of this book available online at ([www.amazon.com](http://www.amazon.com)).
  - Gottman, J. M., Coan, J. A., Carrere, S., & Swanson, C. (1998). Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 60, No. (1), pp. 5-22.
  - Gottman, J., DeClaire J. (1997). The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child. New York: Fireside. Webpages available online at (<http://www.talaris.org/store.htm>).
  - Gottman, J., Fainsilber, L., & Hooven, C. (1996). Parental meta emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, Vol. 10, No. (3), pp. 243-268
  - Gottman, J. M., Hooven, C., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition &*

- Emotion*, Vol. 9, No. (2-3), pp. 229-264.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. webpage about the content and the introduction of this book available online at ([www. amazon. com](http://www.amazon.com))
  - Gray, J.A. (1987) *The psychology of fear and stress*. NewYork : Cambridge university Press.
  - Gray, J., Fraser, W. & Leudar, I. (1983). Recognition of emotion from facial expression in mental handicap. *British Journal of Psychiatry*, Vol. 142, pp. 566-571.
  - Grillon, C., Ameli, R., Goddard, A., Woods, S., Davis, M. (1994). Baseline and fear-potentiated startle in panic disorder patients. *Biological Psychiatry*, Vol. 35, pp. 431-439.
  - Gu, Y., McIlwain, L. Weeber, E., Yamagata, T. Xu, B. . Antalffy, B. Reyes, C. Yuva-Paylor, L. Armstrong, D. Zoghbi, H. Sweatt, D. Paylor, R. & Nelson, D. (2002). Impaired Conditioned Fear and Enhanced Long-Term Potentiation in Fmr2 Knock-Out Mice. Webpage available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com))
  - Haker, D. (2002). Metacognition Definition and empirical foundations. WebPage available online at ([www. Psyc. Memphis. edu](http://www.Psyc.Memphis.edu)).
  - Hall, M. (2005). The neuro-semantic difference. web page available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).
  - Harackiewicz, J, Sanaone, C., Blair, L. & Manderlink, G. (1987).

Attribution processes in behavior change and maintenance: Smoking cessation and continued abstinence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 55, pp 372-378.

- Harburg, E., Erfurt, J., Hauenstien, L., & Shork, M. (1973). Social – ecological stress, suppressed hostility, skin color, and black-white mal blood pressure. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 35, pp. 276-296.
- Hassab El-Nabi, S. (2000). Rapid and Simple Technique for Detection of total genomic damage (TGD) of DNA in human lymphocytes and its application on some mutagenic agents. *Journal of Union Arab Biologists*, Vol. HA, pp. 371 - 388.
- Hassab El-Nabi, S. (2004). Molecular studies on the relationship between apoptosis and DNA damage induced by dexamethasone and Flumox in liver and spleen of rat and human lymphocytes culture. *Journal of Egypt and Germany. Soc of Zoology*, Vol. 45c, pp 175 - 2002.
- Hattori, M., Fujiyama, A., Taylor, T., Watanabe, H., Yada, T., Park, H., Toyoda, A., Ishii, K., Totoki, Y., & Choi, D. (2000). The DNA sequence of human chromosome 21. *Nature*, Vol. 405, pp. 311 319.
- Haynes, s., Feinleib, M. & kannel, W. (1980). The relationship of Psychosoal factors to coronary heart disease in the Frmlngham study. *American Journal of Epidemiology*, Vol. 111, pp. 37-58.
- Hecker, M., Chesney, M., Black, G. & Frautschi, N. (1988). Coronary prone behaviors in the n collaborative group study. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 50, pp. 153-164.
- Hell, M. & Bodenhamer, B. (2001). minds–Clifton, Ca: Neuro–



semantics publications.

- Hilwan, Y.; Poteet, J. 1995. Cognitive Processing in Mild Disabilities. .  
(ERIC DATABASE, NO:ED383143).
- Hobson, R. & Lee, A. (1989). Emotion-related and abstract concepts in autistic people: Evidence from the British Picture Vocabulary Scale. *Journal of Autism Disorder*, Vol. 19, pp. 601-623.
- Hoffmann, R. (1997). Differential regulation of type – 1 and type – 2 alpha corticotrophin – releasing hormone receptor mRNA in the hypothalamic paraventricular nucleus. *Molecular Brain Research*, Vol. 9. web pages available online at ([www. google. com](http://www.google.com)).
- Holroyd, K. & Gorkin, L. (1983). Young adults at risk for hypertension, Effects of Family history and anger management in determining responses to interpersonal conflict. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 27, pp. 131-138.
- Huber, K., Gallagher, S., Warren, S. & Bear, M. (2002). Altered synaptic plasticity in a mouse model of fragile X mental retardation. *Neurobiology*, Vol. 99, No. (11), PP. 7746–7750
- Irwin, W., Anderle, M. J., Abercrombie, H. C., Schaefer, S. M., Kalin, N. H., & Davidson, R. J. (2004). Amygdalar inter-hemispheric functional connectivity differs between the non-depressed and depressed human brain. *Neuroimage*, Vol. 21, pp. 674-686.
- Izard, C. (1990). Facial expression and the regulation of emotion. *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 58, pp. 487–498.
- Jones, C. (1992). Enkephalin peptides in fetal sheep, changes with gestation, origin and production by the placenta. *Journal of*



- Developmental Physiology*, Vol. 17, pp. 15–20.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 8, pp. 163-190.
  - Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1987). Four-year follow-up of a meditation-based program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain*, Vol. 2, pp. 159-173.
  - Kabat-Zinn, J., Massion, M. D., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R., & Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 149, pp. 936-943.
  - Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, Z., Scharf, M. J., Cropley, T. G., Hosmer, D., & Bernhard, J. D. (1998). Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, Vol. 50, pp. 625-632.
  - Kalin, N. H., Larson, C., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (1998). Asymmetric frontal brain activity, cortisol, and behavior associated with fearful temperament in Rhesus monkeys. *Behavioral Neuroscience*, Vol. 112, pp. 286–292.
  - Kalin, N. H., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (2000). Cerebrospinal fluid corticotropin-releasing hormone levels are elevated in monkeys

- with patterns of brain activity associated with fearful temperament. *Biological Psychiatry*, Vol. 47, pp. 579-585
- Kalin, N. H., Shelton, S. E., & Davidson, R. J. (2004). The role of the central nucleus of the amygdala in mediating fear and anxiety in the primate. *Journal of Neuroscience*, Vol. 24, pp. 5506-5515.
  - Kalin, N., Takahashi, L., & Chen, F. (1994). Restraint stress increases corticotropin-releasing hormone mRNA content in the amygdala and paraventricular nucleus. *Brain Research*, Vol. 656, pp. 182-186.
  - Kaplan, K. H., Goldenberg, D. L., & Galvin, M. (1993). The impact of a meditation-based stress reduction program on fibromyalgia. *General Hospital Psychiatry*, Vol. 15, pp. 284-289.
  - Karoly, P. (1993). Mechanisms of self - regulation.. *Annual Review of Psychology*, Vol, 44, pp. 23-52.
  - Kawachi, I., Sparrow, D., Vokonas, P. & Weiss, S. (1994). Symptoms of anxiety and risk of coronary heart disease. *The Normative Aging Study Circulation*, Vol. 90, pp. 2225-2229.
  - Kawachi, I., Sparrow, D. & Spiro, A. (1996). A prospective study of anger and coronary heart disease. *The Normative Aging Study Circulation*, Vol. 94, pp. 2090-2095.
  - Kelly, G. (2005). Nutritional and botanical interventions to assist with the adaption to stress. Webpage available online at ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com))
  - Kirsch, I, Mearns, J& Catanzaro, S. (1990). Mood regulation expectancies as determinants of depression in college students. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 37, pp. 306-312.

- Kirschenbaum, D., Tomarken, A. & Ordman, A. (1982). Specificity of adult self-control, planning and choice applied to adult self controls. *Journal of Personality and Social psychology*, Vol. 44PP. 576-585.
- Kirschenbaum, D. (1987). Self- Regulatory Failure, A review with clinical implications. *Clinical Psychology Review*, Vol. 1, PP. 11-104.
- Kraut, R. (1982). Social pressure, facial feed back, and emotion *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, pp. 853 – 863.
- Kristeller, J. L. & Hallett, C. B. (1999). An exploratory study of a meditation-based intervention for binge eating disorder. *Journal of Health Psychology*, Vol. 4, pp. 357-363.
- Krupinski, J & Staller, A. (1966). Survey of mental retardation among Victorian children. *Mental Deficiency Research*, Vol. 10, No. (1) pp 33 – 112.
- Kubzansky, L., Kawachi, I., & Spiro, A. (1997). Is worrying bad for your heart? A prospective study of worry and coronary heart disease in *The Normative Aging Study. Circulation*, Vol. 95, pp. 818-824.
- Lagacé-Séguin, D. (2002). A novel approach to the study of parenting: The psychometric validation of the maternal emotional styles questionnaire. Webpage available online at([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).
- Lagacé-Séguin., D. (2003). Situational Parenting: The relations between maternal meta-emotion philosophy and belief systems across context. paper presented at the Society for Research in Child Development Conference, Tampa, Florida, April 24-27th.
- Laird, J. (1984). The real role of facial response in experience of emotion *Journal of personality and social psychology*, Vol. 47, pp.



99–917.

- Laird, J & Apostoleris, N. (1996). Emotional self–perception: Feeling are the solution not the problem, (In) R. Harre & W. Parrott (eds.), *The emotions: social, cultural and biological dimension*. London: Sage publication.
- Laird, J. & Bresler, C. (1992). The process of emotional experience: A self-perception theory, (In) M. Clark (ed.), *Emotion: Review of personality and Social Psychology*, Vol. 13. Newbury Park: Sage, pp. 213 - 234.
- Landian, J. & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, Locus OF Control self-efficacy and academic achievement. *Canadian Journal Of Counseling*, Vol. 23 No. (3), P200. (*Eric Database*, No. EJ576966)
- Lane K. (1991). Feelings are real. Bristol, PA: Accelerated Development, Webpage available online at ([www. google. com](http://www.google.com)).
- Larsen, R. & Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to • LeDoux, J. (1996). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. webpage available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).
- Leventhal, H. & Mace, W. (1970). The effect of laughter on evaluation of a slapstick movie. *Journal of Personality*, Vol. 38, pp. 16 – 30.
- Leviton, R. (2001). *Brain builders: A life long guide to sharper thing king, Better memory, And an age proof mind*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lindenfield, G. (1993) *Managing anger: simple steps to dealing with*



- frustration and threat*. New York: Harper Collins publishers.
- Lindenfield, G. (1996) *Selfmotivation: Simple steps to develop self-reliance and perseverance*. New York: Harper Collins Publishers.
  - Lindenfield, G. (2000). *Emotional confidence: Simple steps to managing your feelings*. New York: Harper Collins publishers.
  - Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D., & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically suicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 48, pp. 1060-1064.
  - Linehan, M. M., Heard, H. L., & Armstrong, H. E. (1993). Naturalistic follow-up of a behavioral treatment for chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 50, pp. 157-158.
  - Linehan, M. M., Tutek, D., Heard, H. L., & Armstrong, H. E. (1994). Interpresonal outcome of cognitive-behavioral treatment for chronically suicidal borderline patients. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 51, pp. 1771-1776.
  - Liu, D., Diorio, J., Tannenbaum, B., Caldji, C., Francis, D., Freedman, A. (1997). Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic-pituitary-adrenal responses to stress. *Science*, Vol. 277, pp. 1659 –1662.
  - Ludwig, S. & Hingsburger, D. (1989). Preparation for counseling and psychotherapy: Teaching about feelings. *AMR Review*, Vol. 8, pp. 1-7. Webpage available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).
  - Lyons, D., Wang, O., Lindley, S., Levine, S., Kalin, N& Schatzberg, A.

- (1999). Separation induced changes in squirrel monkey hypothalamic–pituitary–adrenal physiology resemble aspects of hypercortisolism in humans. *Psychoneuro endocrinology*, Vol., 24 pp. 131–142.
- MacDougall, J., Dembroski, T. & kanatz, D. (1981). Effects of types of challenges on pressor and heart rate responses in type A and B women. *Psychophysiology*, Vol. 18, pp. 1-9.
  - Marrow, C., Jarrett, M. & Rupinski, M. (1997). An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training. *Psychology*, Vol. 29, pp. 337-343
  - Mathews, K., Glass, D., Rosenman, R. & Bortner, R. (1977). Competitive drive, pattern A, and coronary heart disease. *Journal of Chronic Diseases*, Vol. 30, pp. 489-498.
  - Mayer, J., Allen, J. & Beauregard, A. (1995b). Mood inductions for specific moods: A procedural employing guided imagery vignettes with music. *Journal of Mental Imagery*, Vol. 19, No (1, 2), pp. 133 – 150.
  - Mayer, J. & Bremer, D. (1985). Assessing mood with affect-sensitive tasks. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49, pp. 95-99.
  - Mayer, J. & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 102-111.
  - Mayer, J. Gaschke, Y., Braverman, D. L., & Evans, T. (1992). Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, pp. 119-132.
  - Mayer, J. & Hanson, E. (1995). Mood-congruent judgment over time.

- Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 21, pp. 237-244.
- Mayer, J. McCormick, L. J., & Strong, S. E. (1995a). Mood-congruent recall and natural mood: New evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 21, pp. 736-746.
  - Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, Vol. 17, No. (4), pp. 433-442.
  - Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. (In) P. Salovey & D. Stragler (Eds), Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books. web page available online at ([www. google. com](http://www.google.com)).
  - Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, pp. 267-298.
  - Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. (In) R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass. webpage available online at ([www. eiconsortium. org](http://www.eiconsortium.org)).
  - Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual. Toronto, Canada: MHS Publishers. webpage available online at ([www. eiconsortium. org](http://www.eiconsortium.org)).
  - Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K. (1991). A broader conception of mood experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60, pp. 100-111.

- Mayer, J. & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, Vol. 28, pp. 351-373.
- McAlpin, C., Singh, N., Kendall, K., & Ellis, C. (1992). Recognition of facial expressions of emotion by persons with mental retardation. *Behavior Modification*, Vol. 16, pp. 543-557
- McDermott, I& Jago, W. (2001). *The N L P coach: A comprehensive guid to personal well-being & professional success*. New York: platkus, co.
- McGinnis, E. & Goldstien, J. (1989). *Skill Streaming the elementary school child*. Champaign: Research press
- McInerney, V. & McInerney D. (1998). Metacognitive Strategy training in self-questioning: Investigations of the comparative effects of two instructional approaches on self-efficacy and achievement. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association (San Diego, April, 13-17, 1998). [*Eric Database, No. Ed419849*].
- Meany, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual Review of Neuroscience*, Vol. 24, pp. 1161-1192.
- Mearns, T. (1991). Coping With a break up: Negative mood regulation experience and depression Following The end Of romantic relation Ship. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 60, PP. 327-334.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguezm. (1989). Delay of gratification in



- children Science, Vol. 244, PP. 933-938.
- Mischel, W., shoda, Y. & Peeke, P. (1988) The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, PP. 687-696.
  - Mitechell, G. & Hastings, R. (2001). Coping, burnout, and emotion in staff work in community services for people with challenging behaviors. *American Journal of Mental Retardation*, Vol. 106, No. (3), pp. 448-59. (ERIC DATABASE, NO: EJ634901).
  - Mize, J. & Ladd, G. (1990). A cognitive-social learning: Approach to social skill training with low-states preschool children. *Developmental psychology*, Vol. 26, No. (3), pp 388-397.
  - Moore, D. (2001). Reassessing emotion recognition performance in People with mental retardation: A Review. *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 106, No. 6, pp. 481-502. (ERIC DATABASE, NO:EJ635060).
  - Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*, New York: Appleton. Baas, J., Grillon, K., B cker, K., Brack, A., Morgan, C., Kenemans, J. & Verbaten, M. (2002). Benzodiazepines have no effect on fear-potentiated startle in humans. *Psychopharmacology*, Vol. 161, pp. 233-247.
  - Nelson, T. & Narens, L (1994). Why investigate metacognition?(In)J. Metcalfe & A. P. Shimaura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge. Mit press.
  - Nielsen, D., Derber, W., McClellan D., & Crnic, L. (2002). Alterations in the auditory startle response in Fmr1 targeted mutant mouse models

- of fragile X syndrome. *Brain Research*, Vol. 927, No. (1), pp. 8-17.
- Nitschke, J., Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolski, I. & Dalton, K. M. (2003). Now you feel it, now you don't: Frontal EEG asymmetry and individual differences in emotion regulation. *Psychological Science*, Vol. 14, pp. 612-617.
  - Nitschke, J. Nelson, E. E., Rusch, B. D., Fox, A. S., Oakes, T. R. & Davidson, R. J. (2004). Orbitofrontal cortex tracks positive mood in mothers viewing pictures of their newborn infants. *Neuroimage*, Vol. 21, pp. 583-592.
  - Nummela, R. & Rosengren, T. (1986). What is happening in students' brains may redefine teaching. *Educational Leadership*, Vol. 43, No. (8), pp. 49-53.
  - Patrick, C., Berthot, B., Moore, J. (1996). Diazepam blocks fear-potentiated startle in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 105, pp. 89-96.
  - Peele, S. (1989). *The diseasing of America*. Boston: Houghton Mifflin.
  - Pennebarker, T. (1993). Social mechanisms of constraint. (IN) D. Wegner & J. Pennebarker (Eds), *Handbook Of mental control*, pp. 200-219. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
  - Pike, J., Smith, T. & Hauger, R. (1997). Chronic life stress alters sympathetic, neuroendocrine, and immune responsivity to an acute psychological stressor in humans. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 59, pp. 447-457.
  - Pressley, M. (1988). What is strategy instructional enrichment and how to study it: illustrations from research on children prose memory and

- comprehension (In) F. E Weinter & M. Perlmutter (eds.), *Memory development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Riemann, R. Angleitner, A., & Strelau, J. (1997). Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self-an peer reported NEO-FFI scales. *Journal of Personality*, Vol. 65, pp. 449-475.
  - Riskind, J. (1984). The stoop to conquer: Guiding and self – regulatory functions of physical posture after success and failure. *Journal of Personality and Social psychology*, Vol. 47, pp. 479 – 493.
  - Rojahn, J., Rabold, D. & Schneider, F. (1995). Emotion specificity and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, Vol. 99, pp. 477-486.
  - Rose, S., karmin, I. & Lewontin, R. (1984). *Not in our genes*. London.
  - Rosenkranz, M., Tackson, D., Dalton, K., Dolski, I., Ryff, C., Singer, B., Muller, D., Kallin, N. & Davidson, R. (2003). Affective style and invivo immune response: Neurobehavioral mechanrisms, *PNAS*, Vol. 100, No. (19), pp 11148–11152.
  - Roynet, S. (1964). Aninvestigation of the change in frequent of mental deficiency in Sweden during the last decades. *Journal of Mental Deficiency*, Vol. 2, pp 567 – 571.
  - Salovey, P. & Aluminium, J. (2000). Meta–Mood Dispositionen and problemlosen. universitat kassel projekt. Webpage available online at ([http://www. uni-kassel. ed](http://www.uni-kassel.ed)), in deutsch language.
  - Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, darity, and repair: Exploring emotional



- intelligence using the trait metamood scale. (In) J. Pennebaker, (Ed), *Emotion disclosure, and health*, pp 125–154. Washington: American psychological Assn.
- Schalling, D. (1985). Personality correlates of elevated blood pressure. (In)c. spielberger, I. Sarason & P. Defares (eds.), *Stress and anxiety*, pp. 241-251. Washington: Hemisphere.
  - Servatius, R. & Beck, K. (2005). Mild Interoceptive Stressors Affect Learning and Reactivity to Contextual Cues: Toward Understanding the Development of Unexplained Illnesses. Webpage available online at ([www. neuro-psychopharmacology. org](http://www.neuro-psychopharmacology.org)).
  - Shapiro, D. H. (1982). Overview: Clinical and physiological comparisons of meditation with other self-control strategies. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 139, pp. 267-274.
  - Shapiro, L. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A parents guide to emotion intelligence*. New York: Harper Perennial.
  - Shapiro, L., Schwartz, G. E. & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 21, pp. 581-599.
  - Simon, E. (1995). The relationships among facial emotion recognition, social skills, and quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 16, No. 5, pp. 383-91. (ERIC DATABASE, NO: EJ511825).
  - Spence J., Helmreich, R. & Pred, R. (1987). Important versus achievement strivings In The type A pattern. *Journal Of applied Psychology*, Vol. 12, PP. 522-528.



- Sternberg, E. (1997). Emotion and disease: From balance of humors to balance of molecules. *Nature Medicine*, Vol. 3, No. (3), pp264-267.
- Sternberg, J. R. (1999). Cognitive psychology. New York Harcourt barce collage publishers.
- Sternberg, R. & Wagner, R. (1986). *Practical intelligence*. New York: Cambridge university press.
- Strack, F., Martin, L. & Stepper, S. (1988). Inhibiting and Facilitating conditions of facial expressions: A mon-obtrusive test of the facial feedback hypothesis; *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54, pp. 768–776.
- Strack, S. & Coyne, J. (1983). Social confirmation of dysphopia. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, PP. 798-806.
- Sutton, S. K. & Davidson, R. J. (2000). Prefrontal brain electrical asymmetry predicts the evaluation of affective stimuli. *Neuropsychologia*, Vol. 38, pp. 1723-1733.
- Swolin – Eide, D. & Ohlsson, C. (1998). Effect of cortisol on the espression of interleukin – 6 and interleukin – 1â in human osteoblast cells. *Journal of Endocrinology*, Vol. 156, pp 107 – 114.
- Sylwester, R. (1995). *Acelebration of newros: An Educator s Guide to the human brain*. Alexandria: ASCD, co.
- Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness, and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol. 6, pp. 146-155.
- Teasdale, J. D., Williams, J. M., Soulsby, J. M., Segal, Z. V.,

- Ridgeway, V. A., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 68, pp. 615-623.
- Thayer. R.E. (1989) *The Biopsychology of Mood and arousal*. New York : Oxford University press
  - Tice D. & Baumeister, R. (1993). Controlling anger: Self-induced emotion change. (In) D. Wegner & J. Pennebaker (eds.), *Handbook of mental control*, (pp. 393-409). Englewood Cliffs, NJ: PernticeHall.
  - Tindall, J. & Salmon-White, S. (1993). Feelings: The 3 R's - Receiving, Reflecting, Responding. Bristol, PA: Accelerated Development, Webpage available online at ([www. google. com](http://www.google.com)).
  - VanEgern, l., Abelson, J. & Thornton, D. (1978). Cardiovascular consequences of expressing anger in a mutually dependent relationship. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 22, pp. 537-548.
  - VanHook, E. & Higgins, E. (1988). Self-related problems beyond the self-concept: Motivation al consequences of discrepant self- guides. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 625-633.
  - Walter, T. (2005). Developmental disabilities and mental retardation: What are they? Webpage available online at ([http://www. codi-ak. org](http://www.codi-ak.org)).
  - Walz, N. (1994). Recognition of facial expressions by aggressive and Non aggressive adult males with mental retardation. Unpublished master's thesis, University of Illinois at Chicago. Web page available

online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com))

- Walz, N. & Benson, B. (1996). Labeling and discrimination of facial expressions by aggressive and non aggressive men with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*; Vol. 101, No. 3, pp. 282-291. (ERIC DATABASE NO: EJ535776).
- Walz, N. & Benson, B. (1998). Understanding of emotion-descriptive and abstract concepts by aggressive and non aggressive adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol. 33, No. 3, pp. 273-279 (ERIC DATABASE\_NO: EJ577347).
- Wegner, D. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, Vol. 101, pp 34 – 52.
- Williams, G. & Kleinke, C. (1993). Effects of mutual gaz and touch on attraction, mood and cardiovascular reactivity. *Journal of Research in Personality*, Vol. 27, pp. 170-183.
- Word, C. & Eisler, R. (1981) Type A behavior, achievement striving, and a dysfunctional self evaluation system. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, pp. 318-326.
- Xie, J & McCobb, D. (1998). Control of alternative splicing of potassium channels by stress hormones. *Neurobiology and Behavior*, Vol. 280, No. (53), pp 443–446.
- Xu, H., Wei, H., Tassone, F., Graw, S., Gardiner, K. & Weissman, S. (1995). A search for genes from the dark band regions of human chromosome 21. *Genomics*, Vol. 27, pp. 1 8.
- Yager, R. (1992). *The status of Scince, techonology, Society reform*

*efforts* round. The World International Council of Association for Science Education (ICASE), year book.

- Yeany, R. (1986). Analyzing hierarchical relationships among modes of cognitive reasoning and integrated science process skills. *Journal of Research in science Teaching*, Vol. 3, No. (4), pp. 277–291.
- Zajonc, R. (1965). Social facilitation. *Science*, Vol. 149, pp. 269-274.
- Zajonc, R., Murphy, S. & Inglehart, M. (1989). Feeling and facial expression. *Psychological Review*, Vol. 96, pp. 395 – 446.
- Zanella, A. (2005). Stress, welfare, and emotional regulation.. Webpage available online at ([www. yahoo. com](http://www.yahoo.com)).























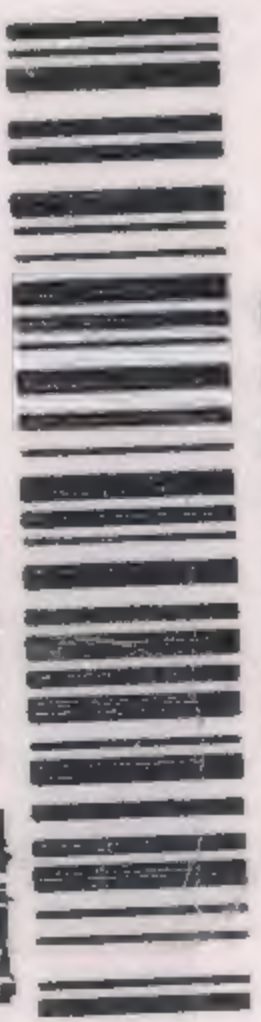
# METAEMOTION

## في هذا الكتاب

تنظير يعتبر الأول من نوعه فيما أطلق عليه المؤلفان " الميتا معرفية " . وفي الوقت الذي مهد المؤلفان لهذا البعد ، بمدخل عن الإنفعالات والعواطف .. تم جمع ما كتب في الغرب عن وعي الإنسان بانفعالاته وإدارتها .. وهذا هو المعنى المباشر لمصطلح الميتا معرفية . ثم أضافه جوانب تنظيرية أخرى تشكل في مجملها نظرية هي الأولى من نوعها في البلاد العربية عن الميتا معرفية . ثم تناول الكتاب " الميتا إنفعالية " كعجز ميتا إنفعالي عن المعاقين ذهنياً .. ولم يكتفي الكتاب بالنظرية ، لكنه عرض نماذج للتدريب عن الميتا معرفية . نظرياً وعملياً في شكل 18 جلسة محددة .. إن هذا الكتاب يعتبر مرجعاً مهماً للباحثين في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص.

الناشر

Bibliotheca Alexandrina



0672525



9 789957 243463

دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

عمّان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس: +962 6 4612190 ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن

www.darsafa.net E-mail:safa@darsafa.net

